Institut d'études politiques de Paris

ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO

Programme doctoral de sociologie

Observatoire sociologique du changement (FNSP-CNRS UMR 7049)

Doctorat en sociologie

Aux frontières de l'école

Les choix parentaux en matière d'instruction "alternative"

Pauline Proboeuf

Thèse dirigée par Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS & Marta Dominguez-Folgueras, associate professor of sociology à l'Observatoire sociologique du changement

Jury :

Mme Marta Dominguez-Folgueras, associate professor of sociology, OSC-Sciences Po **(co-directrice).**

Mme Géraldine Farges, maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne

Mme Pascale Garnier, professeure des universités en sciences de l'éducation, EXPERICE-Université Paris 13.

M. Claude Martin, directeur de recherche au CNRS, Université de Rennes.

Mme Laura Merla, professeure des universités en sociologie, Université de Louvain.

Mme Agnès van Zanten, directrice de recherche CNRS, OSC-Sciences Po (**directrice**).

A mes parents,

A l'enfant à venir,

Remerciements

Arrivée au terme de l'écriture de ce manuscrit et de plusieurs mois d'insomnies, il me faut remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont contribué à son achèvement et à la réussite de cette entreprise. Je n'aurais sans doute pas pu écrire toutes ces pages sans avoir eu, tout d'abord, le goût de l'écriture. Je le dois particulièrement à mes professeures de français et plus largement à l'école qui m'a permis de me confronter aux textes. J'ai découvert à la fin du lycée et au début de mes études le plaisir de réfléchir au monde qui m'entoure grâce aux sciences sociales. J'ai une pensée particulière pour les enseignant · e · s, mais aussi mes ami · e · s, qui m'ont poussé à continuer mes études de sociologie.

J'ai été fortement encouragée à poursuivre en thèse par ma directrice de mémoire, Agnès van Zanten. Je la remercie pour m'avoir fait confiance en soutenant mon projet de thèse et pour son attention dans la relecture de ce manuscrit. Cette thèse a été co-dirigée par Marta Dominguez-Folgueras, auprès de qui j'ai suivi des cours de sociologie de la famille et du genre. Son accompagnement tout au long de ce parcours doctoral a été crucial, aussi bien sur le plan scientifique que moral. Au cours de ce parcours, j'ai fait des rencontres décisives qui m'ont à la fois aidé à consolider mes hypothèses et mes résultats mais également à me construire en tant que chercheuse. Je remercie tout d'abord Philippe Bongrand et l'ensemble de l'équipe Sociogrief pour m'avoir intégrée à leurs séminaires de recherche puis à l'aventure collective d'écriture d'un livre sur l'instruction en famille en France. Merci en particulier à Géraldine Farges qui a accepté de faire partie de mon comité de suivi de thèse, avec Geneviève Pruvost. Votre regard bienveillant et encourageant sur mon travail m'a permis de prendre confiance en moi. Je suis très heureuse que Géraldine puisse en voir l'achèvement en faisant partie de mon jury de thèse.

J'ai également eu de multiples occasions de rompre la solitude dont chacun · e peut faire l'expérience en thèse. Je pense, en premier lieu, aux doctorant · e · s du Grenier de l'OSC qui ont rendu cette expérience plus joyeuse : Aden, Alice, Alix, Antoine, Célia, Claire, Jeanne G., Jeanne S., Lorraine, Maël, Manon, Mathieu, Marine, Margot, Marion, Mathéa, Sonia, Solène. J'ai une dette incommensurable envers Gaëlle Larrieu, amie et camarade, sortie de la promo 2017 du Master de Sociologie de Sciences Po. Courageuse et lumineuse, elle m'a insufflée beaucoup d'énergie pour écrire ce manuscrit qu'elle a entièrement relu : merci pour nos jeudis relecture et plein de force pour écrire ta thèse. Merci également à Anne-Claire Collier pour avoir joué le rôle de marraine de thèse et suivi mon cheminement. Merci à l'OSC pour son soutien matériel et financier et en particulier à Sylvie Lesur pour les OM et les discussions à la machine à café. J'ai eu la chance de voyager de l'autre côté de l'Atlantique, à Toronto où j'ai été accueillie par Scott Davies et Janice Aurini où j'ai pu rendre compte de mes travaux de recherche. En particulier, j'ai pu partager mon bureau, pendant quatre mois, avec trois brésiliens – Adriano, Cintia et

Gustavo – avec qui j'ai échangé des références sociologiques, musicales et culinaires. Enfin, j'ai eu la chance d'être reçue dans plusieurs séminaires et journées d'études où j'ai rencontré des chercheur · e · s qui ont une influence importante sur cette thèse : Alexandra Szőke, Alice Tilman, Claude Martin, Diane Girin, Florence Bouillon, Julie Landour, Jessica Pothet, Myriam Chatot, Thomas Bompard, et tant d'autres. Ma rencontre avec Amélia Legavre a été particulièrement décisive et j'espère que nous pourrons partager de nouveaux projets collectifs ensemble. J'ai l'ai d'abord rencontrée via l'association Savanturiers dont je salue la présidente, Ange Ansour, et l'ensemble de l'équipe qui ont accompagné mes premiers pas en m'offrant *Carnets de thèse*. Je garde un excellent souvenir de mon travail comme animatrice de communauté scientifique lors de ma première année de thèse. Une thèse n'est rien sans l'apport d'autres chercheur · e · s dont les travaux ont alimenté ce travail de thèse. Un abrazo muy fuerte a Natalia La Valle Torres, élue meilleure bibliothécaire en sociologie de l'Ecole doctorale de Sciences Po. Merci de m'avoir proposé d'écrire un billet de blog, qui a finalement pris la forme d'un véritable article scientifique, qui nous a permis d'échanger de longues heures et d'initier une amitié sincère. Cette thèse a bénéficié de la relecture assidue d'une équipe de choc : Aden Gaide, Amélia Legavre, Clémence Gleizes, Clémence Nasr, Gaëlle Larrieu, Jessica Pothet, Julie Madon, Marion Valarcher et Natalia La Valle Torres. Merci d'avoir traqué les fautes, corrigé les expressions maladroits mais surtout pour m'avoir communiqué votre plaisir de lire mon texte. Enfin, j'ai pu dès ma deuxième année de thèse, jouer le rôle d'enseignante en sociologie et en sciences de l'éducation. Si les débuts m'ont causé quelques désagréments d'épiderme, j'ai eu le bonheur de partager mes connaissances et d'apprendre de mes étudiant · e · s au long de ces trois années.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans les parents qui ont accepté d'échanger avec moi, au café, à leur domicile, au téléphone, via les réseaux sociaux. Je les remercie vivement de m'avoir fait confiance et de m'avoir livré des pans entiers de leur vie. Une pensée particulière pour A. et A. qui m'ont fait redécouvrir la douceur d'habiter à la campagne, de faire son pain et tant d'autres choses.

Après être revenue sur mon parcours scolaire et universitaire, je dois à présent donner la place qui leur revient à ma famille et à mes ami · e · s. J'ai une pensée émue pour mes parents qui m'ont donné du temps et de l'amour depuis le berceau jusqu'à maintenant. Si j'ai été une petite fille souriante et pleine de vie et suis devenue une femme accomplie, c'est parce qu'ils ont toujours souligné le meilleur en moi et ont contribué à mon équilibre : merci pour les trajets jusqu'à l'école de danse, les pots de confiture à la framboise, les aventures scoutes, les vacances en camping en Bretagne, etc. J'ai eu la chance de grandir dans un environnement chaleureux, proche de la nature, dans les pas de deux grands-frères qui ont changé mes couches, m'ont initié au vélo, embêté un peu et m'ont fait le cadeau d'être la « Tata Popo » de six petits neveux et nièce et la belle-sœur de deux femmes remarquables. Merci pour votre présence réconfortante. Merci en particulier aux Polliens pour m'avoir prêté leur maison à deux reprises : le mois d'août

2020 a été décisif pour la rédaction de cette thèse. La famille, mon premier lieu d'investigation déjà enfant, c'est aussi mes grands-parents, mes oncles et tantes, mes cousins et cousines. Merci en particulier à ma marraine, dont le travail de technicienne de l'intervention sociale et familiale, a également nourri mes réflexions et dont la joie de vivre m'a appris à lâcher prise. Les amis sont, dit-on, la deuxième famille qu'on choisit. De Vichy à Lyon, de Lille en passant par Cadix, Paris et finalement Briançon, j'ai toujours été entourée de personnes merveilleuses : mes amis auvergnats en particulier à Charlotte (qui est devenue mère en plein milieu de ma thèse), Laure, Laurie, Lucas, Mathieu, Marion, Martin, Sandra et Yoann pour nos week-ends si rafraichissants ; mes amis parisiens, Brice (merci d'avoir insisté pour que je puisse intégrer la fac de Lille 3), Clémence, Julie ma partenaire de choc (à nos nouvelles aventures sociologiques !), Léopold (tes messages m'ont redonné le sourire plus d'une fois), Marianne (la piscine, les verres en terrasse, nos discussions sur l'écologie et le féminisme), Oriane, Samuel, Valentine, les copines de la danse ; les copains de Quai 9 qui m'ont offert un environnement de travail pour terminer cette thèse et les sportifs pour nos pauses montagnardes.

Je termine ces remerciements par celui que j'ai rencontré il y a dix ans et qui rêvait d'épouser une sociologue, pour apporter un peu de recul social à ses études de physique. Tu es resté auprès de moi, solide comme un roc, toutes ces fois où j'étais perdue sans savoir où aller, même si toi aussi tu savais ce que c'était d'écrire une thèse. Merci pour m'emmener toujours plus loin, parce que c'est encore plus beau au sommet et que ce serait dommage de s'arrêter quelques mètres plus bas. A notre aventure à venir, à trois.

Sommaire

Introduction générale

« *On peut choisir son médecin, pourquoi ne pourrait-on pas choisir l'enseignant de ses enfants ?* » se demande Floriane, une mère instruisant à domicile que j'ai rencontrée au cours de mon enquête. Lors de cet échange, Floriane m'explique qu'elle va voir son médecin parce qu'elle a « *confiance* » en lui. Cette notion de confiance est au cœur de mon travail de thèse. Depuis l'origine de l'école, la construction d'un lien de confiance entre les parents et l'institution scolaire n'a rien d'évident. Mona Ozouf, historienne et philosophe, spécialiste de l'école de la Troisième République et de la Révolution française, a analysé ce lien comme une délégation de pouvoir : « *Face à l'instituteur, le père de famille se sent dépossédé. Certes, il lui confie l'instruction de ses enfants, mais non sans appréhension, sans regrets ; ces sentiments permettent de comprendre l'ampleur que prennent les polémiques autour de problèmes apparemment mineurs : l'emploi de tel ou tel manuel, le contenu de l'enseignement historique, les programmes de morale, d'instruction civique et religieuse* » (Ozouf, 1963, p. 16-17). Depuis cette époque décrite par Ozouf, la conviction que le droit et la responsabilité de choisir la meilleure voie éducative pour les enfants reposent sur leurs parents et non sur l'État s'est construite progressivement comme une évidence dans l'opinion publique.

Or, ces dernières années, on constate que les choix scolaires privés se développent en France avec l'émergence de deux modalités scolaires encore peu utilisées jusqu'ici : l'instruction à domicile et l'école privée hors-contrat labelisée « alternative ». A quoi cette croissance peut-elle être rapportée ? Doit-on y voir, à nouveau, une remise en cause de l'institution scolaire ?

1. Interroger le choix de l'école à l'ère de la parentocratie

L'école publique en temps de doutes : aux frontières de l'école

Plusieurs auteurs ont souligné les difficultés de l'école publique française à s'adapter aux jeunes générations, parfois appelés les *digital natives* (Prensky, 2001). Les modes d'intervention et de transmission de l'école ont été analysés comme difficilement compatibles avec les attentes de ces jeunes (Octobre, 2009). Du côté des parents, de plus en plus ne cherchent plus une école

qui instruise, mais une école qui produise du savoir-faire et du savoir-être. L'école française leur paraît alors en décalage avec les compétences qu'il s'agirait d'acquérir au XXIe siècle. D'autres, au contraire, veulent à tout prix que l'école se concentre sur sa mission d'instruction, l'éducation étant la prérogative des familles. Pourtant, ceux qui aimeraient qu'elle se charge aussi d'éduquer lui reproche de mal le faire : elle ne transmettrait pas le « bon » système de valeurs. Les motifs de méfiance vis-à-vis de l'école dépassent la question des méthodes d'apprentissage, ils sont d'ordre idéologique et pas seulement pédagogique. Par ailleurs, l'incertitude relative à la mobilité sociale et à la reproduction sociale par le biais de l'école affaiblit la nécessité de recourir à l'institution. Sylvie Octobre parle d'une triple crise « *des mécanismes de la transmission, des statuts des transmetteurs et des contenus* » (Octobre, 2009). Selon elle, les sites Internet constituent de nouveaux modes d'accès au savoir qui viennent concurrencer l'école. A côté de ces changements exogènes à l'école, la parution des classements internationaux offre une vision peu élogieuse de l'école française : « *PISA nous révèle une école rigide, qui formate comme elle est formatée* » annonce Roger-François Gauthier, ancien inspecteur général de l'Education nationale[1]. Ce profond scepticisme vis-à-vis de l'Éducation nationale n'est pas étranger au « *moratoire expressif* » caractérisant de nombreuses familles des fractions intellectuelles des classes moyennes. Selon Agnès van Zanten, « *les plus radicaux* [de cette fraction] *s'élèvent nettement contre le "formatage" par l'école qui apparaît comme un "moule" aplanissant les singularités et interdisant l'expression des jugements et des sentiments personnels* » (van Zanten, 2009, p. 43). Certains chercheurs insistent même sur l'idée de « *fin de l'école* » (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Les auteurs dressent cinq raisons conduisant à ce constat : la pluralisation du public scolaire avec la massification de l'éducation impliquant de devoir recourir à des partenariats, à la coéducation (la mutation « pluri ») ; le dépassement de la nation par l'adhésion à une citoyenneté transnationale ou mondiale (la mutation « trans ») ; éducation conçue comme clé du développement et pas seulement limité à l'école (la mutation « inter ») ; le passage d'un ordre scolaire national à un ordre éducatif mondial (la mutation « supra ») ; les changements induits

[1] Source : Le Monde : https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/12/10/pisa-nous-revele-une-ecole-rigide-qui-formate-comme-elle-est-formatee_6022287_3224.html, consulté le 13/12/2019.

par l'informatique avec l'enseignement à distance comme les MOOC (la mutation « post ») ce que les auteurs nomment le « *passage de la monoforme scolaire à la créolisation éducative* ».

Cet ébranlement de l'institution scolaire m'a finalement conduite à en interroger ses frontières. Comme je le décris au chapitre 1, l'école dresse des frontières matérielles et symboliques, ce que Guy Vincent a décrit à travers le concept de « *forme scolaire* » (1994). Plusieurs chercheurs ont déjà interrogé les frontières de l'école en s'intéressant par exemple aux « *intermédiaires scolaires* » (Pirone, 2015), aux « *internats d'excellence* », illustration parfaite des limites de l'institution scolaire (Rayou, 2005), aux devoirs à la maison qui prolongent le temps de l'école dans la sphère familiale (Robin, 2005) ou au sein de l' « *étude* » (Netter, 2005), aux règles et conventions édictées pour réguler les comportements en classe et qui voient ainsi s'affronter les mondes juvénile et scolaire (Périer, 2005) et labeliser certains élèves comme « *perturbateurs* » (Moignard et Ouafki, 2005), à la séparation des âges en « âges scolaires » (Rubi, 2005), aux enseignements qui rompent avec la logique disciplinaire comme le théâtre (Lemêtre, 2005) et plus généralement l'art (Filiod, 2018), ou encore au coaching scolaire (Oller, 2005) ou au cours particuliers (Glasman, 2014), espace « *intermédiaire* » entre l'école et la famille, aux temps périscolaires et aux activités extrascolaires. Certains chercheurs proposent d'ailleurs de ne plus parler de « forme scolaire » au singulier mais de « formes scolaires » (Maulini et Perrenoud, 2005), faisant le constat d'un changement dans la formation professionnelle des enseignants et d'un renouvellement des curriculum par exemple avec les programmes d' « éducation à » ou la valorisation croissante des compétences et du savoir-être.

Dans la continuité de ces travaux, il me semble que l'instruction à domicile et l'école alternative font partie de ces espaces qui se situent aux frontières de l'école et qui en font « *bouger les lignes* » (Rayou, 2005). Le premier objectif de l'étude des choix d'instruction alternative est d'approfondir la connaissance et la compréhension de l'environnement scolaire et éducatif contemporain et d'en mesurer ses évolutions, ses contradictions et ses défis. Le deuxième objectif est de questionner l'offre éducative et les modèles d'élèves que cette offre entend construire.

Il s'agit finalement d'analyser comment les individus étudiés dans cette recherche négocient les frontières de l'école. La frontière indique qu'on peut à tout moment passer d'un côté ou de

l'autre et qu'il peut y avoir des retours en arrière. Jusqu'où les acteurs veulent établir une frontière avec l'Ecole traditionnelle[2] ? Les frontières entre la famille et l'école demeurent-elles ? Pour qu'il y ait des frontières, il faut bien sûr des individus pour les établir : l'Education nationale, en tant que garde-frontière, est garante du curriculum mais également du système de certifications. Enfin, au sein même du champ scolaire alternatif, il s'agit de s'interroger sur la porosité entre l'IEF et l'école alternative.

Une fenêtre d'opportunité : le temps des « alternatives » ?

Ces vingt dernières années ont vu réapparaître le concept d'« alternative » comme en témoigne la tenue d'un colloque à l'Université Paris Diderot, en octobre 2017, intitulé « *There are many alternatives* »[3], en référence au slogan thatchérien. C'est également le nom d'un ouvrage paru en 2018, sous la direction de Bertrand Badie et Dominique Vidal : *En quête d'alternatives : l'état du monde 2018* (2017). Dans la sphère professionnelle également, de nouveaux statuts voient le jour, ce que certains chercheurs ont appelé des « *modèles alternatifs de carrière* » (Dany et al., 2011). La recherche d' « *alternatives* » se traduit globalement par une demande d'autonomie. Nous sommes dans un modèle de société où les individus ont besoin d'avoir des alternatives, le choix est devenu une valeur sociale (Duvoux et Jenson, 2011) ; un discours que les politiques ont repris.

Toutefois, l'étiquette « *alternative* » est le réceptacle d'aspirations diverses et controversées et, dans la pratique, peut être utilisée de manières très différentes (Comby, 2016; Brusadelli et al., 2016). Le concept d' « alternative » revêt trois composantes principales selon Brusadelli et al., 2016 : une composante plus marchande (entrepreneuriat, etc.), une composante proche de l'administration, de l'Etat et des subventions et une composante qui se sent éloignée du pôle économique et du pôle étatique, et donc plus révolutionnaire. Les personnes qui finissent par adhérer à ces projets ou dispositifs alternatifs le font parfois pour des raisons politiques, mais aussi et peut-être surtout pour des raisons toutes autres, et pas du tout politiques, certains n'ont

---

[2] Je reviens sur ce terme dans le chapitre 1.

[3] Organisé par Alice Carabedian, Manuel Cervera-Marzal, Anders Fjeld, Camille Louis, Etienne Tassin, au Laboratoire du Changement Social et Politique : http://www.lcsp.univ-paris-diderot.fr/There-Are-Many-Alternatives.

pas eu d'expérience politique : on considéra un tel comme « alternatif » car il a le goût de la "bricole", ou un tel qui est dans une recherche de reconversion professionnelle, etc. Retrouve-t-on ces mêmes lignes de partage dans la population qui fait des choix d'instruction alternative ?

La privatisation de l'éducation et la parentalité intensive

A côté du discrédit porté à l'école publique et de la montée de la rhétorique célébrant les « alternatives », un mouvement général de privatisation de l'éducation s'intensifie (Minette, 2017), bien qu'elle se concrétise de manière différente en fonction du pays. Cette privatisation augmenterait en effet davantage dans les pays où le PIB est plus faible (Verger et al., 2016). Les pays à PIB élevé dans lesquels les politiques de privatisation et de libéralisation sont aussi plus élevées voient également cette privatisation de l'éducation augmenter.

En parallèle de cette augmentation dans l'offre privée, plusieurs sociologues soulignent ces dernières années un investissement de plus en plus fort et précoce des parents dans la scolarité et, plus largement, l'éducation de leurs enfants (Neyrand, 2013 ; Pothet, 2014 ; Garcia, 2018). Celui-ci serait encouragé par des discours publics mettant en avant leur responsabilité dans le développement global de l'enfant (Martin, 2014, 2018). Les travaux de ces deux dernières décennies montrent à la fois une « *volonté plus importante de s'investir dans la relation affective avec leurs enfants* » (Bianchi et al., 2000; Bergonnier-Dupuy et Robin, 2007; Champagne et al., 2015), une hausse des devoirs parentaux et des exigences éducatives (Gojard, 2010) comme l'illustrent par exemple les nouvelles normes sur l'allaitement (Lee, 2007; Wolf, 2013; Dominguez-Folgueras, 2020) et celles sur l'implication dans des activités de développement, tant physique, social qu'artistique dès le plus jeune âge (Martin, 2014a; Champagne et al., 2015). Au-delà d'une responsabilité vis-à-vis de leurs enfants, les styles de vie modernes encouragent les individus à être responsables d'eux-mêmes (Illouz, 2018, 2018), à être réflexifs, à travailler sur eux-mêmes et à considérer leur vie comme un projet à réaliser et à améliorer continuellement (Giddens, 1991). Dans ce contexte de développement continu de soi, tout devient une question de choix.

Les classes moyennes et supérieures, par le biais d'un contrôle plus intensif de la scolarité, ont instauré une parentocratie, c'est-à-dire une ère dans laquelle « *l'éducation d'un enfant dépend de plus en plus de la richesse et des souhaits des parents, plutôt que des capacités et des efforts*

des élèves » (Brown, 1990, p. 66). L'idée de "libre choix" parental s'exerce encore plus fortement dans cette ère : le fait que les parents soient de plus en plus impliqués dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants implique leur désir de choisir librement ce qu'ils pensent être le mieux pour eux ; autrement dit, une sorte de souveraineté parentale.

2. Replacer les choix parentaux dans des parcours de vie

C'est à l'un de ces choix que s'intéresse ma thèse, les choix parentaux en matière d'instruction alternative, en adoptant une approche compréhensive, à l'échelle individuelle : les choix des parents sont analysés comme une série d'épreuves (Martucelli, 2005). Ces épreuves correspondent aux manières par lesquelles les acteurs se positionnent vis-à-vis des institutions auxquelles ils doivent se confronter (famille, travail, école, etc). Je m'inscris également dans les travaux qui consistent à regarder les périphéries sociales (Mercklé, 2005; Castel, 2009; Landour, 2015a), considérant que celles-ci nous éclairent sur les normes, les « *dispositifs de centralité* » (Mercklé, 2005) et plus largement sur la « *dynamique interne d'une société* » (Castel, 2009). Ma thèse interroge donc ce qui conduit des parents à opter pour l'instruction à domicile et/ou une école alternative, en partant de la problématique suivante : **Quelles sont les conditions sociales permettant l'engagement dans un choix d'instruction « alternative » ?**

Afin de pouvoir parler d' « engagement », j'ai choisi des parents qui ont en moyenne une pratique plus ou moins longue de l'IEF ou de l'école alternative - si on compare avec la réalité administrative (Glasman et al., 2018 ; Glasman, à paraître) - c'est-à-dire entre quatre et cinq ans (la moyenne est à 4,7 ans et la médiane à 4 ans). Certains en ont un usage plus ponctuel que je décrirai, ou certains démarrent, ou ont démarré il y a peu, cette expérience au moment où je commence ma thèse. Le terme d' « engagement », que je mobilise, est envisagé comme un processus. Il s'agit d'analyser comment les parents s'engagent dans d'autres voies scolaires pour leur(s) enfant(s). Ces choix doivent être examiné en tenant compte des dispositions construites depuis l'enfance, des diverses influences passées et présentes (parents, conjoint, amis, etc.) et des contextes dans lesquels ils sont encastrés. Les parents qui se questionnent sur les avantages et les inconvénients de l'Ecole traditionnelle passent souvent par une série d'autres choix, ce qui m'a encouragée à concevoir ces choix alternatifs comme faisant plus largement partie d'une «

carrière » (Becker, 1985) et procédant d'une forme de « *dépendance au sentier* »[4] (Pierson, 2000). Dans la mesure où les familles qui s'engagent dans ces choix transgressent en partie la norme scolaire, on peut se demander s'ils s'inscrivent plus spécifiquement dans une carrière « déviante ». Il s'agit donc autant de comprendre comment les parents sont arrivés à l'instruction à domicile ou à l'école alternative que d'analyser comme ils sont eux-mêmes impactés par ces choix, c'est-à-dire d'en étudier les potentielles incidences biographiques (Pagis, 2009) et les processus d'étayage identitaire (Vermeersch, 2004). Ces incidences biographiques n'interviennent pas selon une séquence linéaire mais relèvent plutôt d'un processus continu et dynamique au cours duquel les représentations et pratiques individuelles se modifient et se redéfinissent.

Pour répondre à la problématique posée, la thèse s'appuie donc sur un cadre théorique issu de la sociologie interactionniste en mobilisant les concepts de « *carrière* », de « *turning point* » et de « *bifurcation* ». Il s'agit de resituer les choix scolaires dans les parcours de vie (Bessin, 2009) des parents. En considérant les domaines de la vie – l'école, le travail, la famille, la vie affective, les loisirs, etc - comme poreux, il s'agit dès lors de regarder les interactions entre ces différentes sphères. En particulier, ma thèse souhaite articuler davantage la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation. Je porte donc une attention particulière à l'interaction de la famille avec les autres institutions, notamment l'institution scolaire[5].

Le concept de « *carrière* », comme l'a montré Olivier Fillieule, s'inscrit dans une démarche processuelle : il s'agit de reconstruire les dimensions subjectives et objectives des parcours de vie en identifiant des étapes permettant de comprendre les choix des individus. Cette notion permet également de resituer l'individu dans différents « *sous-mondes sociaux* » (Fillieule, 2001). Ainsi, pour comprendre les carrières de « parents d'élèves » (i.e. des parents ayant des enfants en âge scolaire), il apparaît nécessaire de les analyser en interaction avec les carrières scolaires et

[4] Ce concept provient, à l'origine, de l'économie et permet de décrire comment un choix est conditionné par un ensemble de choix préalables qui viennent contraindre les possibilités de décisions futures.

[5] Comme l'a montré Bidart (2006), « *La sociologie interactionniste, à cet égard, s'est montrée attentive aux intentions des acteurs, à leurs représentations, à leurs environnements complexes mais surtout dynamiques : l'interaction produit du changement, la socialisation est alors un processus adaptatif plus qu'un conditionnement. On rejoint ici la notion de « carrière » (E. C. Hughes, 1937 ; H. Becker, 1985).* »

professionnelles, les carrières conjugales et les carrières parentales (et ici, particulièrement les carrières maternelles).

Le concept de « *bifurcation* » ou « *turning point* » s'entend au sens de Bessin, Bidart et Grossetti, qui insistent sur la variabilité de la perturbation en cause, comme sur la variabilité de ses conséquences : « *Le terme de "bifurcation" est apparu pour désigner des configurations dans lesquelles des évènements contingents, des perturbations légères peuvent être la source des réorientations importantes dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs* » (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010, p. 9). Ces bifurcations de parents, que constituent conjointement le renoncement à l'enseignement public et le choix d'instruction alternative, ne sont cependant pas complètement hasardeuses. Elles révèlent les facteurs sociaux structurels qui orientent les parcours : « *Si les événements marquent et structurent les parcours des personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent.* » (Bessin, 2009, p. 17). Le concept de bifurcation cristallise un double phénomène de rupture et de continuité. C'est à travers ce double-phénomène que les choix parentaux en matière d'instruction alternative seront analysés. En effet, renoncer à l'Ecole traditionnelle n'est pas une décision gravée dans le marbre, il peut y avoir des retours en arrière et il en sera question dans la thèse. Par ailleurs, ces renoncements ne sont pas toujours l'objet de rupture. Il est parfois question de continuité lorsque le choix scolaire reflète le vécu de la scolarité du parent ou lorsqu'il s'inscrit dans une carrière maternelle comme c'est par exemple le cas des mères adhérant à une vision proximale de la maternité.

3. Plan de la thèse

La première partie de la thèse consiste à exposer les fondations théoriques et méthodologiques sur lesquelles repose cette recherche. Le premier chapitre est l'occasion d'expliciter la manière dont j'ai conceptualisé, dans cette thèse, les « alternatives » scolaires. Je reviens dans un premier temps sur la genèse de la thèse, du projet à la construction de l'objet de recherche, notamment le choix d'élargir ma population d'enquête aux parents scolarisant en école alternative et plus seulement aux parents instruisant à domicile. J'ai indiqué au début de cette

introduction que le terme « alternatif » sert de véhicule à des discours et pratiques très différentes, je reviens donc sur la nécessité de définir par rapport à quoi ces alternatives scolaires se constituent. Ma thèse ne s'inscrit cependant pas dans la sociologie des curriculum ; il ne s'agit donc pas de trancher sur l'effectivité de ces alternatives, c'est-à-dire dire si et dans quelles mesures sont-elles vraiment alternatives. Il s'agit plutôt de partir des conceptions qu'en ont les acteurs sur le terrain. Ceux-ci se situent par rapport à une école qu'ils qualifient tour à tour de « traditionnelle », « conventionnelle » ou « classique ». Je reviens donc sur le travail de reconstruction sémantique que j'ai réalisé pour faire la distinction entre cette catégorie indigène du langage courant et la façon dont je la conceptualise sur le plan théorique. Dans un second temps, je présente une brève revue de la littérature française sur les choix scolaires alternatifs, qui constitue un champ de recherche nouveau et encore peu exploré en France, que je croise avec quelques références nord-américaines sur le développement de l'instruction en famille. Tout en m'inscrivant dans ces travaux, j'en montre les angles morts, ce qui permet de démontrer ma contribution par l'apport d'une littérature centrée sur la parentalité, notamment le lien entre maternage intensif et choix scolaires. Je termine ce premier chapitre par un rappel de la nécessité qu'a la sociologie de rompre avec le sens commun sur un sujet qui, comme l'actualité récente le démontre encore, est fortement médiatisé.

A la lumière de ces réflexions théoriques, je présente dans un second chapitre les choix méthodologiques qui ont orienté mon travail d'enquête. Celui-ci a débuté par une première prise de contact avec les institutions chargés d'encadrer la population enquêtée. J'explique dans un second temps mon choix d'enquêter directement auprès des familles, sans passer par un intermédiaire institutionnel et, dans une certaine mesure, associatif. L'entrée s'est donc essentiellement faite par les réseaux sociaux numériques, me permettant ainsi d'explorer des plateformes de plus en plus utilisées et de me confronter à un champ d'étude, là aussi, émergent[6]. Concernant l'instruction à domicile, si j'ai été en contact avec certaines associations soutenant les parents dans leurs démarches, j'ai là aussi privilégié de ne pas me restreindre à cette entrée.

[6] Voir l'intervention de Pierre Mercklé en octobre 2011 à ce sujet : http://ses.ens-lyon.fr/articles/les-reseaux-sociaux-138014

Dans le cas des écoles alternatives, la plupart ont un statut d'association et je suis donc passée par elles pour contacter des parents ayant un enfant scolarisé dans ce type d'école. Ma démarche d'enquête a consisté à recueillir des matériaux de différente nature dans l'objectif de trianguler les données et de donner plus de consistance à mes interprétations, en particulier sur un objet de recherche encore relativement peu exploré. Je détaille par la suite comment je suis passée des matériaux bruts à des données analysables en mobilisant des techniques qualitatives et quantitatives. Enfin, je reviens de manière réflexive sur mon propre rapport au terrain et à l'objet de recherche. Cette étape est en effet incontournable car elle permet d'exposer la proximité ou au contraire la distance avec l'objet de recherche et de comprendre ainsi les défis posés par l''analyse et l'écriture.

La deuxième partie analyse les facteurs dispositionnels et les ressorts biographiques de l'engagement dans l'alternative scolaire. Un premier chapitre étudie les prises de position des parents pour défendre ce qu'ils considèrent comme étant les intérêts de leurs enfants. L'IAD et l'EPHCA offrent aux parents un refuge à des revendications différentes, allant de la protection de l'enfant, au respect de sa nature et des spécificités cognitives. Le deuxième chapitre replace les parents dans leur rapport à l'école en démontrant dans un premier temps comment leurs propres carrières scolaires influencent leurs choix de scolarité et en proposant dans un second temps une typologie idéal-typique des relations entre l'école et les parents. Le troisième chapitre analyse les attentes éducatives des parents. Leurs choix sont motivés par des projets de socialisation visant à construire une carrière enfantine « singulière ». Le quatrième chapitre, dans la continuité du second, démontre que ces choix d'instruction ne portent pas uniquement sur les enfants mais s'inscrivent dans des projets et styles parentaux plus larges. Partant du concept de « maternité intensive », je propose d'aller plus loin en qualifiant un mode de parentalité ancré dans l'expertise et le savoir. J'analyse finalement comment l'espace familial socialise autant les enfants que les parents.

La troisième partie de la thèse a pour objectif de replacer les choix des parents dans leurs parcours de vie, selon une approche contextuelle. Si j'ai insisté dans la première partie sur la place des croyances et des représentations dans les choix d'instruction alternative, cette partie montre que celles-ci ne sont pas suffisantes pour permettre l'engagement des parents dans cette

voie. Certains parents analysent leur entrée dans des pratiques alternatives comme une épiphanie émotionnelle ou une évidence. D'autres le lisent plutôt comme une nécessité qui s'est imposée à eux. Sans nier cette grille de lecture, je montre ici que les choix des individus dépendent des négociations et arrangements dans le couple, des contraintes matérielles et temporelles et des ressources disponibles, qu'elles soient d'ordre symboliques, culturelles, économiques et familiales. Dans le septième chapitre, je montre le rôle primordial joué par les mères dans les arrangements conjugaux et familiaux, les tensions entre des visées expressives plutôt portées par les mères et des visées instrumentales plutôt défendues par les pères et la place de l'entourage familial et amical dans ces négociations. Dans le huitième chapitre, j'analyse comment les mères sont travaillées par la question de l'investissement dans la carrière maternelle et la carrière professionnelle et comment elles résolvent les tensions associées à cette double carrière et à l'articulation travail-famille. Selon l'option envisagée par les parents, j'étudie les ajustements domestiques et les arbitrages économiques nécessaires à la mise en œuvre du choix. Le neuvième et dernier chapitre revient sur les ressources scolaires, sociales et culturelles détenus par les parents. Je démontre le rôle protecteur de ces ressources sur les carrières enfantines. Concernant les ressources sociales, j'étudie particulièrement les ressources numériques qui servent à la fois d'appui à la prise de décision et qui compensent l'absence ou l'inaccessibilité immédiate de connaissances au sein du réseau personnel.

Première partie : Du cadre théorique à la construction de l'enquête

Chapitre 1. Conceptualiser les « alternatives » scolaires

Ces dernières années, deux modalités relevant de l'éducation scolaire privée, encore peu répandues jusqu'à présent en France, connaissent une certaine popularité : l'instruction à domicile (IEF) et l'école privée hors contrat « alternative » (EPHCA). Le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles privées hors contrat (premier degré), dont font partie les écoles alternatives susmentionnées, a été multiplié par 3,22 entre 2010 et 2019 (DEPP, 2020), un chiffre qui reste cependant marginal rapporté à l'ensemble des enfants scolarisés en France (0,23% en 2010 contre 0,75% en 2019). Le nombre d'enfants instruits en famille est en augmentation de 111,11 % en 2018-2019 par rapport à l'année 2014-2015, selon les chiffres récents de l'étude d'impact conduite par le gouvernement dans le cadre du projet de loi visant à renforcer les principes de la République (Légifrance, 2020)[7], même si ces chiffres restent imparfaits[8] et pourraient être sous-estimés[9] (Bongrand et Glasman, 2018). 61% des enfants concernés étaient âgés de 6-10 ans et 39% de 11-16 ans, toujours selon la même étude. La recherche française accorde une attention croissante, mais relativement récente à ces choix (*Ibid.*), alors que, depuis les années 1980-1990, les études ont été abondantes pour comprendre les motivations des familles optant pour le privé sous contrat[10], relevant principalement de l'enseignement catholique (Ballion, 1980, 1982; Langouët

---

[7] Source : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b3649_etude-impact.pdf

[8] Le Ministère de l'Education nationale publie peu de données concernant les enfants instruits à domicile. Lors de son discours concernant la loi contre les séparatismes, le 2 octobre 2020, Emmanuel Macron a déclaré « Aujourd'hui, plus de 50 000 enfants suivent l'instruction à domicile, un chiffre qui augmente chaque année. » S'il y a donc production de données, on peut se demander s'il n'y a pas dans le même temps une production de l'ignorance quant à cette population.

[9] En effet, si ces dernières années les contrôles ont été renforcés, c'est au maire qu'il incombe de recenser les enfants n'étant pas scolarisés dans un établissement scolaire. Or ces recensements sont encore loin d'être pleinement réalisés. Par ailleurs, il existe des situations très éphémères de l'instruction à domicile qui ne rentrent pas forcément dans ce comptage. L'Education nationale ne dispose pas clairement de données de suivi de l'ensemble de la scolarité de l'enfant.

[10] « *À la rentrée 2017, les établissements d'enseignement privés scolarisaient plus de 2,2 millions d'élèves, dont plus de 73 000 dans des établissements hors contrat. Les 2,13 millions d'élèves "sous contrat" représentent 20 % des élèves de l'enseignement public, et 16,6 % des élèves scolarisés en France. Ce dernier ratio s'élève à 13,2 % pour les écoliers et à 20,7 % pour les collégiens et lycéens.* » Source : Ministère de l'Education nationale, https://www.education.gouv.fr/les-etablissements-d-enseignement-scolaire-prives-2942.

et Léger, 1982, 1991, 1997; Tournier, 1997; Chausseron, 2001; Felouzis et Perroton, 2007; van Zanten, 2019; Costa et van Zanten, 2019).

L'instruction à domicile désigne le choix par les parents d'instruire eux-mêmes leurs enfants. En France, depuis la loi Ferry du 28 mars 1882, les parents ont une obligation d'instruction de leurs enfants au cours de la période de scolarité obligatoire mais celle-ci peut prendre place soit au sein d'établissements scolaires soit à leur domicile. Depuis la loi du 26 juillet 2019, l'âge du début de l'instruction obligatoire a été abaissé à trois ans, au lieu de six auparavant, celui de fin demeurant à 16 ans. Par école privée « alternative », je fais référence à des écoles hors contrat non confessionnelles. Il s'agit d'écoles qui n'ont pas signé de contrat d'association avec l'Etat et disposent donc d'une certaine liberté pédagogique dans l'organisation de l'enseignement et de la pédagogie. Il est cependant attendu que tous les enfants aient acquis le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini par l'Etat à l'âge de 16 ans. C'est la raison pour laquelle ce dernier, par le biais du ministère de l'Education nationale, vérifie auprès des parents en IEF et des responsables d'écoles privées hors contrat que les enfants reçoivent bien une instruction et que les objectifs du socle sont progressivement acquis.

Les choix de ces deux modes d'instruction, statistiquement minoritaires, sont l'objet de ce travail de thèse dont la problématique générale est la suivante : Quelles sont les conditions sociales permettant l'engagement dans un choix de scolarisation « alternatif » (Fillieule, 2001; Leclercq, 2011) ? Cette problématique se décline en une série de sous-questions : Qui sont les familles optant pour ces choix d'instruction ? Comment considèrent-elles l'enfant ? Comment s'engagent-elles pour leurs enfants ? De quelle nature est leur investissement ? Quelles sont les visées parentales derrière ces choix ? A quelles remises en cause procèdent les parents faisant des choix d'instruction alternative ? Quels types de pédagogie et, plus largement, d'approches éducatives sont privilégiés ? Quelles ressources mobilisent-elles ? Comment ces choix s'entremêlent avec un travail identitaire pour le parent ? De quelle manière participe-t-ils à des bifurcations biographiques pour les parents ?

L'objectif de ce chapitre est de contextualiser, sur le plan théorique, le sujet de mon travail. Pour cela, je présente d'abord les origines de la recherche, je passe ensuite en revue la littérature

existante pour clarifier ma contribution au sujet, notamment par l'apport de la littérature sur la maternité et parentalité intensives partant de l'hypothèse que la définition de la "bonne école" évolue également au rythme des nouvelles « normes » parentales. Je termine par quelques considérations d'ordre théorique et méthodologique sur les enjeux d'une enquête sur un sujet à la fois très politique et très médiatisé.

1. Des alternatives scolaires ?

1.1. Du "unschooling" à l'instruction en famille

Lorsque j'ai conçu mon projet de thèse, je prévoyais de m'intéresser à une sous-population des parents faisant l'instruction à domicile, les « *unschoolers* ». André Stern[11], dans un Ted Talk qu'il donne en 2014 à propos du « unschooling », en parle en ces termes : « *Ce n'est pas une éducation alternative, c'est une alternative à l'éducation* ». Le *unschooling*, tel que conçu par ses défenseurs, désigne le fait d'instruire ses enfants à domicile sans pour autant faire « l'école à la maison » (« *homeschooling* »), c'est-à-dire sans reproduire dans le cadre de la maison une organisation temporelle et des contenus propres à l'école. Aux antipodes d'une vision graduelle, linéaire et directive de l'apprentissage, les tenants du *unschooling* défendent une vision de l'apprentissage comme relevant du développement naturel de l'enfant. A rebours de l'instruction prodiguée à l'école, les « *unschoolers* » ou « non-sco »[12] disent favoriser, selon leurs termes, les

[11] André Stern n'a pas été scolarisé par ses parents et raconte son expérience dans de nombreuses conférences à travers le monde. Il est le fils du pédagogue Arno Stern –fondateur du Closlieu à Paris qui accueille des enfants d'âges divers et se veut un « *havre d'expression personnelle sans contrainte ni compétition* » ; Dans son livre autobiographique, *Et je ne suis jamais allé à l'école : histoire d'une enfance heureuse* (2011) il vante les mérites de cette éducation non scolaire, hors des murs de l'école. Son livre ou les conférences qu'il donne à partir de celui-ci suscitent l'engouement et l'admiration des parents *unschoolers*. Lors de mon enquête, plusieurs ont cité la lecture de son ouvrage en tant que facteur de déclenchement de leur choix de l'IEF, comme Elisabeth qui indique : « *Cela nous a ouvert l'esprit sur d'autres horizons* ». Une autre mère, Laura, avec qui je me suis entretenue dans l'Est de la France lors d'une rencontre locale entre familles IEF, m'explique qu'elle va accueillir André Stern chez elle à l'occasion d'un festival et d'un cycle de conférences sur la petite enfance et la parentalité : *L'enfance en développement durable*. André Stern a créé le mouvement « Ecologie de l'enfance » et prône une nouvelle attitude face à l'enfance en privilégiant des pratiques proximales de puériculture telles que l'allaitement, le portage ou encore le « cododo », c'est-à-dire le fait de dormir avec son enfant Dans une conférence Nexus sur l'éducation sans école, il dit : « *La liberté des enfants, c'est la libération des enfants* ».

[12] Ce terme est employé par les familles elles-mêmes pour se désigner.

« apprentissages informels » ou « autonomes »[13] : tout a matière à être appris, les apprentissages dits « scolaires », c'est-à-dire des savoirs « didactisés à des fins d'apprentissage » (Jacobi, 2001) ne sont pas distingués des apprentissages de la vie quotidienne.

L'origine de ce projet de thèse remonte ainsi au visionnage, à l'été 2017, d'un documentaire sorti en 2014 intitulé *Être et devenir*[14]. Je venais de voir une vidéo YouTube[15] d'une jeune fille de 15 ans qui disait n'être « *jamais allée à l'école* ». Elle conseillait ce documentaire, à la fin de sa vidéo, pour approfondir le sujet. Dans celui-ci, la réalisatrice, Clara Bellar, part du constat suivant : « *Faut-il vraiment un lieu et un temps pour apprendre ?* ». Elle vit alors avec son mari entre Rio de Janeiro, Paris et Los Angeles et se demande comment la scolarisation est possible dans un tel cas de figure. Elle parcourt la France, les Etats-Unis et le Royaume-Uni pour mieux explorer la possibilité d'instruire son fils à domicile en rendant visite à des familles, plutôt privilégiées d'après mes observations qui ont fait ce choix et défendent les apprentissages informels. Après l'avoir visionné, j'avais donc un *a priori* très fort concernant le profil social de ces familles. Par ailleurs, si je savais qu'il était possible de faire l'école à la maison, j'imaginais malgré tout que l'école était obligatoire. Je ne connaissais personne dans mon entourage faisant l'école à la maison ou ayant été un enfant instruit à domicile. Rapidement, en parlant de mon sujet de thèse, je me suis rendue compte que je connaissais finalement quelques personnes dans cette situation. Lorsque j'évoquais mon travail de thèse, au cours d'une conversation, il était fréquent que mon interlocuteur me dise connaître au moins une famille dans cette situation, ce qui rendait cette option moins invisible qu'elle ne me le paraissait auparavant.

Très rapidement, à la suite de mes premiers entretiens et mes premières recherches en ligne à propos du *unschooling*, il m'est apparu que la pluralité des pratiques rendait difficile le travail de différenciation et de catégorisation des familles sans réaliser une ethnographie extensive. Par exemple, il m'a semblé que même les familles adeptes du *unschooling* utilisaient des pratiques de « pédagogisation de la vie quotidienne » (Vincent, 1994), exposant ainsi leurs enfants à des

---

[13] Ces termes ont également été définis dans la sphère académique (Brougère et Bézille, 2007; Jacobi, 2001)

[14] http://www.etreetdevenir.com/EED.fr.html#Accueil

[15] Madmoizelle. Interview — *J'ai 15 ans et je n'ai jamais été à l'école (unschooling)*. 2016. 12:52. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=Sd_AvW_DFeU.

apprentissages relativement formels. J'ai donc choisi d'élargir mon terrain pour analyser un panel de familles aux pratiques les plus variées possibles. Ainsi, je suis passée d'un intérêt initial pour le *unschooling* à un intérêt plus large pour les familles pratiquant l'instruction au sein de la famille (IEF). J'en suis finalement venue à m'intéresser à l'ensemble des options se constituant comme des alternatives à l'Ecole traditionnelle (je reviens ci-dessous sur la façon dont je conceptualise ce terme), en incluant dans mon étude les familles scolarisant leurs enfants dans des écoles dites « alternatives ». Lorsque j'emploierai le terme de familles « scolarisantes » tout au long de ce manuscrit, je ferai référence aux écoles privées hors contrat alternatives sauf lorsqu'une précision est ajoutée.

1.2. De l'instruction en famille aux écoles alternatives

Mon intérêt pour les écoles privées hors contrat « alternatives » (EPHCA) s'est développé au fur et à mesure de la recherche. En effet, j'ai débuté mon enquête en octobre 2017 uniquement auprès de parents instruisant leurs enfants à domicile. Lors de mes entretiens et observations auprès des familles IEF, j'entendais parfois parler de ces écoles. Par exemple, Delphine, mère de trois enfants instruits à domicile (16, 15 et 12 ans), s'est investie de manière bénévole pendant plusieurs années dans une école démocratique et a également participé à la création de la partie « collège » de l'école.

Figure 1 - Parcours de Delphine et parcours scolaire de ses enfants

Naissance E2 : congé parental
Fin du congé parental
CDD un an à temps plein
Infirmière au CHU
2001
2006
2011
2016
2021
Naissance E1
Naissance E3: renouvellement congé parental
Démission formelle du CHU
brevet
Micro-lycée
E1
Manifestait refus école par des pleurs
Essai court scolarisation au lycée
E2
IEF
Ecole publique
Ecole démocratique
brevet
Lycée bac Pro commerce-vente
E3

Fin congé parental --> mise en disponibilité pour création d'entreprise (trois ans), puis pour convenance personnelle (10 ans)

Enfants 1 et 2 ont été déscolarisés (resp. CM1 et CE2) en même temps en 2009 : Enfant 1 pour "mal-être à l'école", ont laissé le choix à Enfant 2 s'il souhaitait aller à l'école ou être en instruction en famille.

Le parcours des enfants de Gaëlle met en évidence les liens entre instruction en famille et écoles alternatives et la façon dont ces différentes expériences s'entrecroisent dans les choix de scolarité de nombreuses familles. Cette idée de porosité entre instruction en famille et enseignement privé hors contrat, qui a déjà été postulée (Robert et al., 2015), est apparue d'autant plus pertinente à la suite d'échanges avec plusieurs collègues travaillant sur les EPHCA et qui évoquaient le passage de certains de leurs enquêté·e·s par l'instruction en famille. On peut notamment citer la thèse d'Amélia Legavre qui a étudié des créateurs d'écoles alternatives et dont elle montre que certains ont créé une école à la suite d'une expérience d'instruction en famille et grâce à une expérience professionnelle de la gestion associative (Legavre, 2020, p. 196). Elle explore également le fonctionnement de diverses associations et réseaux qui défendent le libre choix et l'autonomie des parents en revendiquant de pouvoir « *choisir une alternative à l'école traditionnelle* » comme le montre une pétition du même nom[16]. A cet égard, on peut signaler l'apparition plus récente d'une association qui fédère plusieurs autres associations en son

[16] https://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/petition-pouvoir-choisir-une-alternative-a-lecole-traditionnelle/

sein, et qui présente la particularité de regrouper aussi bien des familles instruisant à la maison que celles scolarisant leurs enfants dans des EPHCA, l'association Felicia :

> Elle a pour objet de défendre, de garantir et de promouvoir le droit à la liberté d'instruction. Elle a pour vocation de fédérer les associations et les familles qui, par leurs actions ou leur objet statutaire, sont impactées par les questions relatives à la liberté de choix d'instruction (écoles hors contrat, associations IEF, associations de défense, parents inquiets pour leur liberté de choix, toute association promouvant ou accompagnant des apprentissages libres et/ou alternatifs…) (Félicia (2020). Profil des familles en IEF 2020-21. Rapport. Partie 1. Version mise à jour du 29 janvier 2021[17])

La défense de l'IEF semble donc considérée par les acteurs de terrain comme allant de pair avec la défense des EPHCA. L'idée de « *liberté d'instruction* » - comprenant à la fois la liberté scolaire et la diversité éducative – constitue ainsi un idéal qui se diffuse sinon dans la société, au moins sur les réseaux sociaux, notamment par le biais d'un plaidoyer porté par des associations et des fondations dédiées.

Encadré 1 – La longue histoire du combat pour la « liberté scolaire »

L'histoire de l'école française est marquée par le projet républicain de marquer une frontière entre l'espace scolaire et l'espace non scolaire. Cette frontière, qui se traduit par le concept de « forme scolaire » (Vincent 1994), est à la fois matérielle et symbolique (Pachod 2019). L'école française incarne un sanctuaire républicain laïc, à l'instar du sanctuaire religieux et prône la séparation de l'école et de la famille. De ce fait, l'éducation en France est fortement centralisée.

L'idée de « liberté scolaire » a une longue histoire dont la définition actuelle reste encore marquée par les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, dite lois Ferry qui rendent obligatoire et laïque l'instruction. Ces lois concernent alors des enfants âgés de six à treize ans. Un examen annuel est réalisé par des commissions scolaires pour juger de l'instruction et des progrès fait par l'enfant. Ces lois résultent d'un compromis entre la volonté d'unité de la nation (qui se traduit par une préférence pour la forme scolaire) et la liberté laissée aux individus. Le personnage de Jules Ferry, à la fois positiviste (paix par l'unité de la nation) et libéral (liberté individuelle sacralisée), incarne bien ce compromis. La promulgation de ces lois fait suite à de nombreux débats à l'Assemblée nationale. Les parlementaires monarchistes, d'obédience catholique, souhaitent maintenir leur pré-carré, aboutissant à la création d'une « liberté d'instruction » en

[17] https://instructionenfamille.org/wp-content/uploads/2021/01/Felicia_-_Rapport_Partie_1_-_Profil_des_familles_en_IEF_2020-21.pdf

parallèle de l'obligation d'instruction. Les écoles privées appelées "écoles libres", préexistantes à cette loi, sont essentiellement catholiques. Elles constituent une manière de conserver un pouvoir dans la construction de la nation, en maintenant une certaine vision des choses et du monde. La création de l'école publique est foncièrement idéologique. On retrouve derrière ces lois, qui préfigurent la loi de 1905 sur la séparation de l'Etat et des églises, l'idée de laïcité. Aujourd'hui, les écoles privées ne sont plus seulement affiliées à une religion et on peut détacher la question de l'enseignement privé de celle de la laïcité : « *la question n'est pas celle des rapports entre l'État et la religion mais entre l'État et la société civile* » (Barbier, 1995). A côté des écoles privées, l'instruction en famille, à cette époque, est également défendue par la droite aristocratique et monarchiste. La liberté religieuse est notamment invoquée par les parents. Les autres raisons affichées résident dans les devoirs, établis dans le Code Civil, que les parents ont envers les enfants : l'instruction, la nourriture et l'entretien. Or, l'Etat n'exerce pas de contrôle sur les familles pour les deux derniers devoirs, alors qu'il le fait pour l'instruction. Selon les parlementaires de l'époque, l'Etat est présent pour s'assurer et les soutenir dans cette mission (que les parents remplissent leur rôle) et non de les contrôler ou partir du principe qu'ils ne le remplissent pas (Robert et Seguy, 2015). Le système scolaire français repose sur l'édification longue d'une politique scolaire qui prend la forme de l'intervention de l'Etat dans l'éducation des enfants en maintenant ce compromis entre intervention et liberté, par le maintien de certains privilèges à travers différentes lois qui encadrent ce « *pluralisme scolaire extern*e » (Bompard, 2017) et aboutissant à quatre modalités scolaires : l'enseignement public, l'enseignement privé sous contrat, l'enseignement privé hors contrat et l'instruction en famille.

L'histoire de l'enseignement privé sous contrat est donc celle d'une quête de liberté et d'indépendance vis-à-vis de l'Etat bien que la loi Debré (1959), en instaurant un système de contrats entre l'État et les écoles privées qui le souhaitent, atténue cette indépendance si bien que pour certains chercheurs l'enseignement privé sous contrat est tellement proche de l'enseignement publie qu'il ne s'en distingue plus vraiment (Poucet, 2002). Toutefois, l'échec du projet de loi Savary (1984) qui souhaite intégrer l'enseignement privé sous contrat à l'enseignement public, et donne lieu à une mobilisation – « *le mouvement de l'école libre* » - démontre la détermination des partisans de l'école privée à préserver une indépendance et un dualisme scolaire (Prost, 2002).

Sans réaliser un examen exhaustif de cette histoire ici, on peut se référer à l'ouvrage de Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, et Yves Verneuil qui offrent une belle synthèse : *Histoire de l'enseignement en France: XIXe-XXIe siècles* (2020).

Ces associations et fondations se mobilisent régulièrement pour défendre leurs intérêts, en particulier face à des projets de loi qui menacent leur position, par exemple la loi visant à

renforcer les principes de la République (2021) dont trois articles contiennent des dispositions visant à limiter et contrôler l'instruction à domicile et les écoles privées hors contrat. Le 14 décembre 2020, plusieurs associations et collectifs défendant respectivement l'IEF et les EPHC ont publié un document intitulé "Position commune"[18]. Cette alliance est soutenue par La Fondation pour l'Ecole, dont la mission est de soutenir des projets d'écoles hors contrat, et qui réalise une action de plaidoyer en faveur de la liberté scolaire. Cette « liberté » est définie par ces acteurs comme la possibilité pour des parents de choisir la forme d'instruction ainsi que l'orientation pédagogique de leur choix. Ce souci commun du « droit au choix » fait apparaître l'instruction à domicile et les écoles privées hors contrat comme des solutions proches pour certains parents. De fait, certaines écoles hors contrat proposent dans leur offre un accueil ponctuel des enfants instruits en famille[19]. Ce qui relie une partie de nos enquêté · e · s sur un plan idéologique se loge donc dans un souhait d'indépendance vis-à-vis de l'école républicaine. On peut alors analyser ces choix scolaires comme des formes de contestation, qui permettent au parent de signifier son adhésion à un système de valeurs alternatif. C'est donc selon une démarche inductive, en partant des premiers résultats du terrain, que mon sujet de thèse a évolué du « unschooling » vers les choix d'instruction alternatifs à l'Ecole traditionnelle.

Encadré 2 – Les différentes types d'écoles alternatives présentes dans cette recherche

Cet encadré présente les caractéristiques principales des écoles dont il sera question dans cette thèse. L'objectif n'est pas de réaliser une présentation exhaustive et curriculaire mais bien d'avoir quelques indications sur ces écoles.

Ecole Montessori : Ecole inspirée de la pédagogie élaborée par Maria Montessori (1870-1952) basée sur les périodes « sensibles », l'apprentissage sensoriel et le multi-âge. Les écoles Montessori utilisent un matériel spécifique. L'aménagement spatial de la classe est organisé par domaine (matériel sensoriel, matériel de langage, matériel de mathématiques, etc.) et les enfants circulent de manière autonome et encadrée dans cet espace au cours d'ateliers ou temps d'activités de deux heures et demie à trois heures. Seules certaines écoles en France sont affiliées à l'Association Montessori Internationale (AMI) fondée en 1929 par Maria Montessori :

[18] https://laia-asso.fr/wp-content/uploads/2020/12/20201214_PositionCommuneArticle21_vf.pdf

[19] Les enfants sont accueillis une à deux journées par semaine par l'école et participent aux activités avec les autres élèves. C'est le cas d'une famille de l'enquête qualitative dont les enfants se rendent dans une école démocratique deux jours par semaine.

https://montessori-ami.org/. L'enseignant a un rôle d'encadrement mais se présente davantage comme un « facilitateur » laissant l'enfant apprendre par lui-même. Plusieurs écoles Montessori sont également basées sur l'idée de bilinguisme dès le plus jeune âge : on trouve donc spécifiquement des écoles Montessori « bilingues » ou « internationales ».

Ecole Steiner : Ecole inspirée de la pédagogie élaborée par Rudolf Steiner (1861-1925) également basée sur des périodes d'apprentissage (« septaines »), un apprentissage qui laisse une grande place à la nature, aux saisons, aux activités manuelles et artistiques et à l'expression corporelle. Aucun apprentissage académique ne débute avant l'âge de sept ans. Les écoles Steiner disposent également d'un matériel spécifique très simple composé de matériaux bruts tels que le bois, le coton, la soie, la laine, etc, censés éveiller l'imagination et la créativité des enfants. L'équivalent de l'école maternelle s'appelle le « jardin d'enfants » et les enseignants des « jardinières » ; les enfants de différents âges sont mélangés uniquement lors de cette période. L'enseignant a un rôle plus « traditionnel » d'encadrement et d'enseignement. La plupart de ces écoles sont fédérées au sein de la Fédération Steiner-Waldorf : https://www.pedagogie-waldorf.fr/

Ecole Démocratique : La plupart des écoles démocratiques se réclament de l'école Sudbury Valley School aux Etats-Unis, bien que certaines soient davantage inspirées du modèle de Summerhill au Royaume-Uni ou de l'école du troisième type. Les écoles démocratiques sont basées sur un processus de décision dit « démocratique », ouvert aux adultes et aux enfants qui ont chacun une voix. Il existe plusieurs instances chargées de réguler l'organisation quotidienne de l'école comme le « Comité de justice » ou l' « Assemblée ». Les élèves disposent d'un libre choix de leurs activités. Le modèle pédagogique de ces écoles est basé sur les apprentissages libres, autonomes et informels, c'est-à-dire que les encadrants n'imposent pas d'activités aux enfants. La plupart de ces écoles sont fédérées au sein du mouvement EUDEC : https://www.eudec.fr/

Ecole pour Enfant Intellectuellement Précoce (EIP ou EPE) : Ecole dédiée à la scolarisation des élèves diagnostiqués « précoce » ou « haut potentiel ». Une des plus connues à Paris est l'Ecole Georges Gusdorf dans le 14è arrondissement : https://e-g-g.fr/.

Ecole du Troisième Type : L'idée d'école du 3ème type est issue de l'expérience de Bernard Collot, professeur des écoles pendant de nombreuses années dans une classe unique à Moussac (Vienne). Selon lui, l'école du 3ème type est définie par le fait que ce soit "la présence des enfants dans un groupe et dans un environnement réels qui entraîne les processus d'apprentissages et la construction des langages" contrairement à l'école du 1er type où l'élève reçoit et est passif ou celle du 2e type où l'élève est plus actif mais où le professeur reste le principal acteur cherchant par tous les moyens à susciter la motivation de ses élèves. Bernard Collot est l'auteur du blog : http://education3.canalblog.com/ où il publie régulièrement. Il a écrit plusieurs ouvrages pour définir ce que serait une école du troisième type parmi lesquels on peut citer La pédagogie de la mouche (2013), L'école du 3e type: explorer un nouveau paradigme avec les enfants (2017).

Ecole pluri-pédagogies : ne se réclame pas d'une pédagogie en particulier.

Ecole dans la forêt : Inspirée du mouvement des forest school aux Etat-Unis dont l'objectif est de faire participer les élèves à leur protection de l'environnement, ces écoles promeuvent une scolarisation hors les murs, dans la nature. En France, elles sont fédérées à travers le réseau français de pédagogie pour la nature : https://www.reseau-pedagogie-nature.org/.

1.3. Conceptualiser l'Ecole traditionnelle

Dans cette recherche, le terme d' « Ecole traditionnelle »[20] sera utilisé pour qualifier une école répondant à plusieurs normes : norme disciplinaire (obéissance et cadre), norme curriculaire (respect du programme scolaire académique), norme comportementale (ascétisme et goût de l'effort). Cette notion est à distinguer de celle d' « école ordinaire », utilisé en sociologie du handicap pour parler de toutes les structures scolaires qui ne sont pas spécialisées dans le handicap. Elle sera utilisée pour parler de l'école publique et l'école privée sous contrat qui, comme on le verra, reposent toutes les deux en grande partie sur ce modèle. Qualifier ce cadre normatif d'« Ecole traditionnelle » n'est pas évident et nécessite un travail de reconstruction sémantique afin de comprendre pourquoi cette dénomination a été choisie. Par ailleurs, le terme d' « école traditionnelle » est aussi un terme indigène, qui apparaît à plusieurs reprises dans la bouche des enquêté · e · s. Il est donc d'autant plus nécessaire de faire la distinction entre cette catégorie indigène du langage courant et la façon dont je la conceptualise sur le plan théorique. Tout d'abord, je reviens sur la définition de la « *forme scolaire* » proposée par Guy Vincent qui, par bien des aspects, a des liens avec la définition de sens commun présente sur le terrain pour qualifier l'école de « traditionnelle ». Dans un second temps, j'expose la conception de l' « école traditionnelle », par opposition à celui d'école « nouvelle », chez Ballion (1982), que je situe dans le contexte historique de l'époque et ses évolutions, avec notamment l'émergence de la « pédagogie différenciée ». Dans un dernier temps, je caractérise le modèle dominant de l'école

[20] L'utilisation de la majuscule permet de marquer une distinction entre le concept tel que je l'utilise et les structures qui l'adoptent. Ainsi on parlera d'« Ecole traditionnelle » en tant que modèle et d'« école traditionnelle » pour l'établissement.

française contemporaine en articulant différents travaux qui me permettent de proposer une opérationnalisation du concept d' « Ecole traditionnelle ».

L'Ecole traditionnelle est caractérisée par sa « *forme scolaire* », conceptualisée par Guy Vincent, et désignant une organisation de l'éducation caractérisée par « *la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin* » (Vincent, 1994, p. 39). Ainsi définie, la forme scolaire produit un habitus, défini par Bourdieu comme *« un système de dispositions durables et transposables* » (Bourdieu, 1980, p. 88) porteur de valeurs et de représentations. Cet « *habitus scolaire* » (Proboeuf, 2019) est transmis à la fois par les disciplines (au sens curriculaire) et par la discipline (au sens comportemental). Le rapport aux règles impersonnelles apparaît donc central, Rachel Gaspirini soulignant à cet égard que « *la soumission de l'élève aux règles impersonnelles se lit jusque dans le mode scolaire de transmission des savoirs qui vise, plus qu'à acquérir des connaissances, à apprendre comment suivre des principes et à inculquer des règles inhérentes au travail de codification et de rationalisation pédagogique qui organise, ordonne et expose les savoirs dans des règles scolaires.* » (Gasparini, 1998, p. 219).

S'intégrer à l'Ecole traditionnelle suppose pour les enfants l'apprentissage du « métier d'élève » (Perrenoud, 2018) ; cet apprentissage est facilité par l'inculcation précoce de dispositions ascétiques (le « goût de l'effort ») dont Sandrine Garcia nous montre qu'elle est en grande partie familiale (Garcia, 2018a), les parents étant alors des accompagnateurs du travail scolaire. L'Ecole traditionnelle est proche des modèles « producteur » et « académique » (Mons et al., 2012) et du modèle « productif » (Plaisance, 1986) que distinguent plusieurs auteurs. Dans ces modèles, la réussite est basée à la fois sur la qualité technique de la production de l'élève et sur son attitude face au travail (effort, concentration). L'enfant est évalué par rapport à un programme prédéfini. Pour décrire les relatifs assouplissements de cette forme scolaire, Basil Bernstein a forgé les notions de « cadrage souple » et « classification souple » en référence, dans le premier cas, au degré de choix permis à l'élève dans son parcours d'apprentissage et, dans le

second, au degré de hiérarchie entre les savoirs et disciplines (Bernstein, 2007; Legavre, 2020). Cet assouplissement peut se lire dans les évolutions structurelles et pédagogiques de l'école française décrites par Ballion.

Dans le premier chapitre de son ouvrage *Les consommateurs d'école* (1982), cet auteur dresse l'état de l'école d' « *aujourd'hui* » - celle des années quatre-vingt - qu'il appelle école « *nouvelle* » par opposition à école « *traditionnelle* ». Cette distinction est à la fois une catégorie indigène et une catégorie sociologique historicisée puisque Ballion repère des changements dans la façon dont l'école s'organise dans les années quatre-vingt. Pour Ballion, la particularité de l'école nouvelle est de placer l'enfant au centre de son apprentissage. On attend de l'école un épanouissement personnel de l'enfant et la préparation de son avenir. Pour atteindre ce but, ce dernier est entouré d'une communauté éducative : les chefs d'établissements et les enseignants, les représentants des collectivités territoriales (communes, départements et régions), les parents, les spécialistes de l'éducation. Un exemple de cette nouveauté est la présence de parents d'élèves dans les conseils de classe, qui officialise leur participation à la vie de l'école. L'école traditionnelle présentait une organisation simple et des structures cloisonnées ; elle était soumise à une orientation spontanée (sélective) et à un déterminisme sociologique direct, les différentes populations d'élèves étant prises en charge dans des filières distinctes (lycée classique, enseignement technique long ou enseignement en centre d'apprentissage). L'école nouvelle des années quatre-vingt se présente sous un format unifié (une seule école primaire, un seul collège, un seul lycée) et ouvert à tous. Selon Ballion, il n'est plus question d'inégalités mais de différences : « *Chacun est censé les assumer et dresser lui-même son plan de scolarité, comme on est censé faire son plan de carrière, son plan de financement de l'habitat, son plan de fécondation…* » (pp. 62 et 63, 1982)[21].

Une autre composante essentielle de cette école nouvelle est l'attention portée à l'épanouissement de l'enfant. Ballion évoque notamment les pédagogies nouvelles en précisant

---

[21] Les analyses de Ballion qui écrivait, « *Le droit à l'épanouissement, à l'ascension sociale est non seulement reconnu à tous, mais il est aussi posé comme un devoir*", restent d'une grande actualité tant cette tendance au projet traverse notre société et a été impulsée pendant le quinquennat d'Emmanuel Macron. Voir également l'ouvrage récent d'Edgar Cabanas et Eva Illouz, *Happycratie: comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies.* Premier Parallèle. 2018. 267 p.

qu'à son époque une grande partie des parents y étaient réfractaires. D'après lui, les parents « *se méfient de l'innovation, moins capable selon eux, que la pédagogie traditionnelle d'assurer la réussite scolaire ; une petite minorité seulement accepte, pour une période courte, de sacrifier cette réussite au bonheur de l'enfant, en le retirant de l'école traditionnelle.* » (p.50, 1982). Cette petite minorité est issue de la moyenne bourgeoisie intellectuelle, qu'il qualifie de « moderniste », et est favorable à l'épanouissement tout en gardant l'excellence scolaire comme objectif implicite.

Enfin, c'est justement à l'époque où écrit Ballion que commence à se mettre en place la pédagogie différenciée, notamment à travers les réformes initiées à la suite de mai 1968 et qui sont en partie reprises au sein du « collège unique » dont la loi Haby de 1975 a posé les bases. L'arrivée de la gauche au pouvoir voit apparaître différentes réformes impulsées par le ministre de l'Éducation Alain Savary à partir de 1981, dont la rénovation des collèges et les Projets d'Action Éducative qui s'intéressent particulièrement à la question de l'innovation pédagogique. A l'origine de l'introduction dans les collèges de la pédagogie différenciée se trouve Louis Legrand qui a encadré une expérimentation de cette pédagogie au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique. La pédagogie différenciée consistait essentiellement, selon lui, à adapter les méthodes d'enseignement aux objectifs et aux caractéristiques des élèves. Ce besoin de pédagogie différenciée se fait d'autant plus sentir que le pays connait alors une massification scolaire, qui contribue à créer des publics de plus en plus hétérogènes à l'école. Face à cette hétérogénéité, les enseignant · e · s peuvent se sentir désemparés et non préparés. C'est dans ce contexte que s'initient des réflexions sur la prise en compte de besoins différenciés et donc de pédagogies différenciées.

Au vu de ces évolutions, l'école contemporaine peut-elle encore être décrite comme « traditionnelle » ? La définition de l' « école nouvelle » donnée par Ballion implique des changements dans la façon dont est organisée l'école – l'élève placé au centre de la communauté éducative – et dans ses finalités – l'épanouissement de l'élève dans des dimensions plus larges que les aspects purement académiques. L'école d'aujourd'hui serait donc héritière de cette « *école nouvelle* ». De plus, il parait difficile de réduire l'ensemble des écoles publiques et privées sous-contrat au concept d' « Ecole traditionnelle » tant il existe des pratiques différenciées entre les écoles dont certaines revendiquent une identité opposée à l'Ecole traditionnelle. C'est le cas des

écoles publiques à visée expérimentale, comme les micro-lycées qui ciblent une population particulière d'élèves ayant été en rupture avec l'institution scolaire. Ou encore le réseau des écoles Freinet qui, historiquement, reste attaché au système public. C'est également le cas de certaines écoles privées sous contrat qui ont été créées à la suite du mouvement de l'Education nouvelle. On peut par exemple citer l'école la Source, créée en 1946 à l'initiative d'un groupe de parents qui souhaitaient une école « nouvelle » mettant en œuvre les principes et les techniques théorisés par Roger Cousinet et François Châtelain[22]. De plus, l'école française aurait intégré des idées issues du mouvement de l'Education nouvelle, contribuant ainsi à l'éloigner davantage du modèle d'Ecole traditionnelle.

Mais si les pédagogies nouvelles ont pu inspirer les programmes de l'Education nationale, notamment au niveau de l'école maternelle, des travaux récents (Leroy, 2020) montrent une perte d'influence de ces théories aujourd'hui. Je reviendrai sur quatre angles de la littérature contemporaine qui caractérisent le modèle scolaire français dominant : performance, pédagogie du savoir pour s'émanciper, académisme et forme scolaire. Selon Leroy, l'école maternelle française se définirait aujourd'hui comme une école « *de la performance enfantine* » (*Ibid.*, p. 147) qui fait reposer sur l'élève la responsabilité de ses apprentissages. Son étude propose une révision pertinente des modèles – productif et expressif - développés par Plaisance (Plaisance, 1986)[23]. Leroy montre que malgré l'émergence d'un « *modèle expressif* » mis en évidence par Plaisance, le « *modèle productif* », qui décroit de 1945 à 1980, reste prégnant. Les deux modèles coexistent donc à cette époque. Les résultats de Leroy montrent en outre une augmentation, ces dernières années, de l'apprentissage des « fondamentaux » (lire, écrire, compter) à l'école maternelle alors que ces apprentissages étaient caractéristiques de l'école primaire dans les années 1965–1970 ; la maternelle ayant ses activités propres comme le dessin, les comptines, les chants, la poésie, la récitation, les activités manuelles ou encore le langage oral. C'est donc le « *modèle*

[22] Roger Cousinet est un contemporain de Freinet, il a été inspecteur de l'Education nationale, enseignant à la Sorbonne et a écrit de nombreux ouvrages sur l'éducation. Il est principalement connu pour sa théorie du travail libre par groupe. François Châtelain, qui était d'abord dans l'enseignement catholique, a écrit les dix principes de l'éducation nouvelle.

[23] Pour plus d'informations sur ces modèles, on peut se référer à la thèse d'Amélia Legavre soutenue en 2020 à l'Université de Paris : « *Etre soi » à l'école primaire : circulation de l'idéal expressif dans le champ de l'innovation pédagogique* ».

productif » qui se serait imposé, à l'école maternelle, ces dernières années. Leroy montre également que l'école maternelle est très marquée par la « *forme scolaire* » (Vincent, 1994) confirmant ainsi l'idée de « *scolarisation de l'école maternelle* » (Garnier, 2016). Pascale Garnier et Gilles Brougères montrent par ailleurs le paradoxe de cette politique de scolarisation précoce qui consiste à inculquer une culture scolaire aux élèves qui en sont le plus éloignés en centrant l'enseignement sur les « performances scolaires » (Garnier et Brougère, 2017). Les deux auteurs montrent comment certains enseignants jonglent avec cet objectif de performance tout en respectant les besoins associés à la petite enfance par forte personnalisation des relations avec les enfants. Dans un article récent centré sur la pédagogie Montessori, Leroy et Lescouarch insistent sur les difficultés d'importation de cette pédagogie au sein de l'école maternelle publique, du fait des programmes et du cadrage institutionnel (Leroy et Lescouarch, 2019).

D'autres travaux tendent à définir les caractéristiques pédagogiques de l'école française actuelle. Portant cette fois sur l'école primaire, la thèse de doctorat de Mélissa Raveaud distingue un modèle de « *savoir pour s'épanouir* » en vigueur en Angleterre à un modèle de « *savoir pour s'émanciper* » prédominant en France (Raveaud, 2006). Une étude de 2012 basée sur des données PISA confirme ces résultats (Mons et al., 2012). Les auteurs distinguent en effet trois modèles d'éducation en croisant des variables tenant à l'organisation pédagogique, au choix des contenus, et aux normes et valeurs prédominantes dans les sociétés étudiées. Le modèle d'éducation « *totale* », prédominant dans les pays anglo-saxons et scandinaves vise une transmission qui dépasse le cadre académique en incluant des éléments de la vie quotidienne, et des enseignements religieux ou encore préprofessionnels (*life skills*). On retrouve donc cette idée de « l'*école pour s'épanouir* », ce modèle se prêtant davantage à une valorisation des visées expressives, c'est-à-dire « *la perception de l'école comme un espace et un temps d'épanouissement en valorisant notamment le bien-être, le plaisir et le bonheur* » (van Zanten, 2009, p. 26). Le modèle d'éducation « producteur », présent en Europe continentale, est quant à lui basé sur une forte relation entre l'école et le marché du travail. Si des enseignements préprofessionnels sont présents, ils contribuent à hiérarchiser très tôt les filières d'enseignement et les curricula. Ce modèle valorise davantage les visées instrumentales correspondant à la « *focalisation sur les acquisitions, les compétences et les classements scolaires en tant qu'investissement susceptible d'accroître les*

chances scolaires et professionnelles futures des enfants » (*Ibid.*). Enfin, le modèle d'éducation « académique », dont la France fait partie aux côtés de l'Italie, du Japon ou encore des Etats-Unis, est basé sur des « *contenus d'enseignement traditionnels encyclopédiques coupés du monde professionnel* » tout en étant par ailleurs fermé « *aux particularismes religieux, régionaux, notamment linguistiques* ». Les *life skills* y sont faiblement présents. Ce modèle se rapprocherait plutôt des visées réflexives où la connaissance est perçue comme un « *facteur d'enrichissement intellectuel* » tout au long de la vie (*Ibid.*). Mons et al. rattachent ces deux derniers modèles (producteur et académique) au modèle de performance (code série) tandis que le modèle d'éducation totale est proche du modèle de compétence (code intégré) formulé par Bernstein.

Le terme d' « Ecole traditionnelle », tel qu'utilisé ici, englobe plusieurs caractéristiques issues de l'articulation entre les différentes littératures qui viennent d'être abordées. Ce travail de recherche prend donc comme postulat que si le modèle de l'« Ecole traditionnelle » n'est pas intrinsèquement indexé à un type d'établissements scolaire, il est dominant au sein l'école publique et l'école privée sous contrat sans que tous les aspects de leur fonctionnement s'y rattachent. Certains chercheurs critiquent par exemple l'approche en termes de « forme scolaire » en mettant en avant l'importance de l'éducation informelle au sein de l'école (Bier et al., 2010, p. 49-54), c'est-à-dire la présence des espaces-temps scolaires dont les fins ne sont pas dédiées à des apprentissages formalisés. Par ailleurs, on peut retrouver des éléments de l'Ecole traditionnelle dans les écoles hors contrat à pédagogie « alternative ». Marie-Laure Viaud signale par exemple que la pédagogie Montessori correspond à des attentes traditionnelles chez les parents : « *Tout en étant une « pédagogie nouvelle » qui met l'accent sur l'autonomie et l'épanouissement, cette pédagogie favorise l'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et des mathématiques – les réussites des élèves de C. Alvarez dans ce domaine sont d'ailleurs probablement un des aspects les plus médiatisés de son expérience. Elle répond ainsi à la demande des parents et, de plus en plus, d'une école maternelle qui se « scolarise » davantage chaque année.* » (Viaud, 2017).

Il existe également des établissements hors contrat qui répondent à des attentes qu'on nommera « ultra-traditionnelles » des parents. Par ce terme est désigné ici un souhait de retour

à des traditions plus anciennes. Plusieurs parents, souvent de confession catholique[24], s'inquiètent par exemple de l'enseignement de la méthode semi-globale, de l'apprentissage thématique de l'histoire ou encore de l'éducation à l'égalité des sexes. En 2014, ce dernier aspect a notamment produit des mobilisations parentales sous forme de "*journées de retrait des élèves*" (JRE) et, moins immédiatement visibles mais plus diffuses et permanentes, des protestations sur différents réseaux, amenant l'Education nationale à faire machine arrière et à réfléchir sur la question des programmes d'"*éducation à*"[25]. Ces établissements se réclament d'une pédagogie « *classique* » ou « *explicite* »[26], une terminologie que reprend « Ecoles Libres », un site internet créé par la Fondation pour l'école[27] recensant les établissements privés hors contrat en France. Ces établissements regroupent les écoles traditionnalistes à forte connotation religieuse qui rejettent l'école publique ou privé sous contrat d'un point de vue idéologique et les écoles à pédagogie traditionnelle (Poucet, 2020). Les premières utiliseraient, selon Bruno Poucet, des pédagogies pratiquées dans les années cinquante, voire antérieures à cette période. Mettant en avant l'excellence de leurs résultats, elles se rattachent au modèle « *productif* ». Les secondes, laïques

[24] Pour plus de détails sur cette population, on peut se référer à la communication du sociologue des religions, Yann Raison du Cleuziou, « *Les écoles hors contrat et la dissidence scolaire des catholiques observants au début du XXIe siècle* », colloque : Les institutions catholiques d'enseignement secondaire en France (XIXe-XXIe), Université Rennes 2, CRBC, TEMPORA, Ploërmel, 13-14 juin 2019.

[25] « *Selon Tutiaux-Guillon et Audigier (2008), l'émergence de ces « éducations à » dans le système scolaire renvoie à une double crise : une crise du monde de l'éducation remettant en cause certaines formes d'apprentissage et une crise sociétale impliquant la montée de la violence et la prise en compte des enjeux environnementaux (exemple du réchauffement climatique). Ainsi « Éducation à l'environnement – EE », « Éducation civique juridique et sociale – ECJS », puis « Éducation au développement durable – EDD » sont venues s'ajouter à d'autres « éducations à » qui existaient déjà depuis fort longtemps : l'éducation civique, l'éducation au développement, l'éducation à la solidarité internationale… et à celles dont la place reste mouvante, comme les « éducations à » la santé, aux médias, à la sécurité, à la sexualité…* » (Diemer et Marquat, 2014)

[26] Dans mon enquête par questionnaire, plusieurs répondant · e · s scolarisaient leurs enfants dans ce type d'école et ont donc été écartés des analyses. Pour avoir plus de détails sur le fonctionnement de ce type d'école, on peut par exemple consulter le site internet de l'Ecole Fleming : http://ecolefleming.fr/.

[27] La Fondation pour l'école, une association qui se veut apolitique et aconfessionnelle, a été créée en 2008 par Anne Coffinier, catholique « *observante* », selon la classification établie par Yann Raison du Cleuziou, très impliquée dans les manifestations contre le mariage homosexuel. Cette fondation, qui a été reconnue d'utilité publique, promeut la liberté du choix de l'instruction et apporte une aide, y compris dans certains cas financière, aux projets d'écoles hors contrat. Elle propose également des formations pour les enseignants - via l'Institut libre de formation des maîtres (ILFM), l'Académie du Professorat et l'École professorale de Paris -, produit des supports pédagogiques et favorise la création de fondations comme la fondation Espérance banlieue (2012) ou la fondation Aristote (2016).

et mixtes, emploieraient des méthodes pédagogiques pratiquées avant les années soixante et sont également proches du modèle « *productif* ».

Comme le précise Poucet à propos du Cours Hattemer, certains de ces établissements proposent une offre à distance disponible pour les parents instruisant à domicile. En effet, l'instruction à domicile peut relever d'un souhait de revenir aux méthodes de l'« *Ecole traditionnelle* » parmi certains parents. Dans son mémoire de master 2, Chloé Franchet établit une typologie des pratiques d'instruction en famille et met en lumière l'existence d'« *accros de la forme scolaire* », se situant dans « *une certaine connivence avec la forme scolaire ou du moins une position modérée vis-à-vis de l'institution scolaire.* » (Franchet, 2021, p. 20). Dans mon enquête, une petite minorité des enquêté · e · s relève de cette catégorie.

Pour faciliter la lecture, j'utiliserai donc le terme d' « Ecole traditionnelle » pour désigner les écoles publiques et privées sous-contrat, liées au ministère de l'Education nationale, étant entendu que celui-ci définit, au moins sur le plan institutionnel, une « forme scolaire » traditionnelle, et que c'est en opposition à celles-ci que se positionne la population d'enquête. Chez certains enquêtés, l'alternative scolaire est d'ailleurs à la fois une alternative pédagogique et une alternative à l'Etat tandis que pour d'autres, l'alternative est uniquement pédagogique. On verra cependant dans la suite de ce chapitre qu'il est compliqué de séparer strictement ces deux dimensions.

2. Comprendre un « phénomène émergent »

L'étude de l'instruction à domicile et de l'école privée hors contrat alternative est un champ de recherche nouveau en France. Il existe aujourd'hui quelques travaux sur ces choix scolaires qualifiés couramment d'« alternatifs ». Plutôt que de citer de manière exhaustive les dernières enquêtes sur le sujet, j'ai fait le choix d'exposer ici trois références qui, ensemble, proposent un angle global et contextuel sur l'augmentation de ces deux phénomènes en France. Les trois études sélectionnées mettent en avant une montée des choix scolaires alternatifs , et soulignent la nécessité de comprendre ce « *phénomène émergent* » (Bongrand et al., 2018), deux d'entre elles analysant le caractère « *nouveau* » de ces choix dans un perspective historique (Wagnon, 2018; Viaud, 2017). Je fais dialoguer cette littérature française sur les choix scolaires alternatifs avec

quelques références nord-américaines sur le développement de l'instruction en famille. Enfin, je propose de contribuer à ces recherches en mobilisant une littérature centrée sur la parentalité, notamment le lien entre maternage intensif et choix scolaires.

2.1. Les travaux français sur l'IEF et les EPHCA

Le dossier coordonné par Philippe Bongrand dans la *Revue française de pédagogie* présente les premiers résultats d'un projet collectif de recherche financé par Agence Nationale de la Recherche intitulé « *SociogrIEF* ». Le dossier se donne pour objectif de « *dépasser les données les plus immédiatement accessibles* » (Bongrand et al., 2018) grâce à un travail quantitatif exhaustif reposant sur des données statistiques administratives, auxquelles s'ajoutent des données qualitatives recueillies auprès des familles en IEF. Il réunit différents articles qui s'intéressent aux difficultés à définir, nommer et dénombrer ces familles. Le terme d' « instruction en famille » fait l'objet d'une forte « *concurrence terminologique* » (*Ibid*, 2018) car, selon les acteurs qui l'utilisent (Etat, médias, familles, associations), il désigne des situations très différentes, mal représentées par des chiffres « *sensibles aux approximations techniquement imposées par les opérations concrètes de collecte et de traitement des données* » (*Ibid*, 2018). D'autres articles du même numéro analysent les carrières de mères ayant une expérience longue de l'IEF ; la prise en charge institutionnelle de l'IEF par l'Education nationale ; et enfin les spécificités de l'IEF chez des communautés religieuses juives orthodoxes du Québec (Canada).

L'article publié par Sylvain Wagnon souligne quant à lui la nécessite de situer dans le temps l'augmentation actuelle des écoles « *alternatives* », relevant essentiellement du privé hors contrat, en les différenciant notamment du mouvement de l'Education nouvelle. Ce dernier émerge dès la fin du XIXème siècle au travers, en Suisse, de la figure d'Adolphe Ferrière qui crée en 1899 le *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, et se structure en 1921 avec le premier congrès censé définir ce qu'est l'éducation dite « *nouvelle* » réunissant une centaine de participants. Le postulat de départ des participants à ce congrès est celui d'une nature enfantine qui serait nécessairement bonne. Des oppositions toutefois demeurent entre eux. Par exemple selon Adolphe Ferrière, il faudrait laisser s'exprimer la spontanéité de l'enfant, sa capacité

créatrice, en lui donnant le maximum de liberté tandis que pour Robert Nussbaum[28] qui participait également au congrès, ce concept est illusoire, faute de pouvoir mesurer scientifiquement cette prétendue spontanéité. En revanche, il approuve le principe de liberté et un certain « *droit à l'épanouissement de l'enfant* » (Raymond, 2011). En parallèle des réflexions pédagogiques critiquant l'école dite « *traditionnelle* », qualifiée d'« *encyclopédique* », de « *contre-nature* » car impliquant un rythme collectif et cadencé au détriment de l'expression individuelle, soulignent que l'éducation doit également être vue et utilisée comme un moyen de reconstruction de la société. C'est la raison pour laquelle, selon ces pédagogues, l'école ne doit pas être « *coupée du monde* ». Lors du congrès de Nice de 1932, où le ton est plus politique, cela se traduit dans la reformulation d'anciens concepts du mouvement relativement ésotériques, tels que celui d''« *esprit* » ou d'« *énergie spirituelle* », en termes plus citoyens tels que « *esprit de coopération* » ou encore « *indépendance d'esprit* » (Raymond, 2011).

Sylvain Wagnon se demande ainsi quels sont les liens entre les promoteurs d'une éducation nouvelle datant d'il y a plus d'un siècle et les mobilisations actuelles en faveur de choix alternatifs vis-à-vis une école toujours perçue comme « *traditionnelle* ». Selon lui, la particularité du mouvement actuel est de se présenter comme « *apolitique* », masquant en réalité des positionnements idéologiques très différents, d'où la nécessité d'opérer un réel travail cartographique. Wagnon utilise alors le terme de « *galaxie* » pour définir un mouvement peu homogène, partagé entre des tendances très individualistes et des volontés plus émancipatrices et collectives. Un nouvel aspect de ces mobilisations, concomitant du premier, est selon lui le fait de placer au centre des expériences éducatives l'idée d' « *innovation* », sans attachement particulier à une pédagogique spécifique ou à une forme éducative. Enfin, il note l'attrait prédominant pour la pédagogie Montessori. Se dessinerait ainsi plus particulièrement un « *mouvement pédagogique montessorien* » qui a très récemment fait l'objet de plusieurs recherches (Oller et Montmasson, 2019; Leroy et Lescouarch, 2019; Leroy et Pinsolle, 2019).

[28] Instituteur suisse (1871-1958), directeur d'une école nouvelle : l'école-foyer des Pléiades. Il a écrit *Le problème de l'école secondaire* (1911).

Enfin, l'article de Marie-Laure Viaud analyse les mutations du mouvement des écoles « *différentes* » ; définies comme des écoles aussi bien publiques que privées qui, « *à tous les niveaux scolaires, sont repérées dans le paysage éducatif comme alternatives, expérimentales et/ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles* » (Viaud, 2005). Comme Wagnon, Viaud propose un regard historique pour analyser ces évolutions. Elle note tout d'abord la distance avec l'Etat prise aujourd'hui par les enseignants qui souhaitent ouvrir des classes ou des écoles différentes dans l'enseignement public. Leurs démarches sont individuelles et s'appuient peu sur les préconisations institutionnelles. Elle note également l'augmentation du secteur privé hors contrat et de l'instruction en famille, l'analysant comme un phénomène de « *classes moyennes* ». Elle s'intéresse en particulier aux modalités de financement de ces écoles différentes : mécénat, financement participatif, tarification selon le quotient familial. Enfin, elle note l'absence de représentation des classes populaires, s'interrogeant ainsi sur le potentiel inégalitaire de ce mouvement d'écoles différentes à l'échelle du système scolaire.

L'ensemble des auteurs suscités mettent en avant la nécessité de définir ces choix d'instruction alternative. Or, la littérature actuelle ne permet pas d'identifier clairement les arbitrages des parents autour de ces choix scolaires, c'est-à-dire à la fois le contexte de leur décision mais également les facteurs qui la rendent possible. Ma recherche s'inscrit donc dans ces travaux pour tenter de répondre à ces questions.

2.2. La littérature nord-américaine

En France, la hausse de l'IEF et des EPHCA est qualifiée de « significative » dans plusieurs documents institutionnels[29]. Aux Etats-Unis, ce mouvement, beaucoup plus ancien - fin des années 1960 et début des années 1970 - et puissant, a été caractérisé par une forte présence des valeurs religieuses (Van Galen, 1988, 1991; Mayberry, 1995). Si une partie de cette littérature américaine n'est pas pertinente pour mon objet de recherche, du fait que je m'intéresse aux liens

[29] Étude d'impact du projet LVRP, Assemblée nationale (2020) ; Rapport pour la proposition de loi visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture des établissements privés hors contrat, Sénat (2018).

entre les dynamiques au sein du couple et de la famille et les pratiques éducatives, je citerai *a minima* quelques résultats importants.

Les premières études sur l'instruction en famille aux Etats-Unis se sont intéressées aux valeurs parentales et aux styles d'enseignement privilégiés par les familles. Les parents « *homeschoolers* » ont été catégorisés en deux groupes par Jane Van Galen (1991) : les conservateurs religieux, qu'elle désigne par le terme d'« idéologues » privilégient des méthodes d'enseignement proches de celles qui sont utilisées dans les écoles publiques et les familles progressistes, proches des valeurs de la gauche, qu'elle appelle les « pédagogues » utilisent des méthodes plus souples. Aux Etats-Unis, les réseaux religieux sont très développés et constituent une porte d'entrée vers le choix du homeschooling. De la même façon, elle cite le réseau La Leche League[30], un réseau de mères allaitantes, comme moyen d'ouverture sur les choix scolaires ; les mères échangeant des informations plus larges sur l'éducation de l'enfant. Je reviendrai sur la centralité des réseaux de parents dans le développement des choix scolaires au cours de l'exposé de ma thèse (chapitre 9). Le lien avec les expériences scolaires et familiales des parents est également cité comme une des motivations des parents à instruire leurs enfants à domicile (Knowles, 1988).

D'après plusieurs auteurs, l'entrée dans la « *carrière* » (Becker, 1985) de parent IEF se fait par les organisations locales qui aident les familles (notamment légalement), et dans lesquelles celles-ci échangent sur leurs pratiques, constituant ainsi une sorte de communauté d'apprentissage. A la différence du contexte étasunien, la présence de valeurs religieuses au sein du mouvement d'instruction à domicile est faible au Canada. Selon Christine Brabant (2004), les parents sont davantage animés par des raisons d'ordre pédagogique et par une conception particulière de l'éducation et de la parentalité. Les catégories « *idéologues* » et « *pédagogues* » ne semblent plus suffisantes dans ce contexte pour décrire les parents IEF, la plupart se trouvant dans la seconde catégorie. Plusieurs auteurs soulignent en réalité la forte porosité entre les arguments idéologiques et pédagogiques (Arai, 2000; Brabant, 2004; Tilman, 2017). De plus,

[30] La Leche League est une association internationale créée en 1956 à destination des mères qui souhaitent allaiter. Elle leur prodigue un soutien notamment par le biais de groupes de soutien, un accompagnement et des conseils pour les aider à allaiter. En France, il existe des groupes locaux où les mères peuvent se retrouver entre elles et échanger.

certains parents semblent ne se situer ni dans l'un, ni dans l'autre, mais se concentrer davantage sur les performances académiques des enfants (Colom (2005). Les résultats de l'étude de Christa Green et Kathleen Hoover-Dempsey (2007) indiquent par ailleurs que les raisons pédagogiques sont aujourd'hui plus importantes que les raisons idéologiques, les parents étant attachés aux besoins spécifiques de leurs enfants, ce qui inclue notamment les différents troubles neurocognitifs dont il sera question dans le chapitre 3. Les autrices, qui inscrivent leurs recherches dans la littérature sur l'engagement parental et les relations école-famille, rapprochent les raisons des parents « scolarisants » visant à soutenir leur enfant dans leur cursus scolaire à celle des parents ayant choisi d'instruire leurs enfants à domicile, afin de montrer leur proximité plutôt que de mettre l'accent sur la distance qui séparent ces populations l'une de l'autre.

En France, le recours au privé pour des raisons religieuses existe également depuis longtemps. Cependant, les choix scolaires à destination du privé ne s'y réduisent pas (Ballion, 1980; Langouët et Léger, 1997; Poucet, 2002). Ballion montre que la demande de privé est plus importante dans le cycle secondaire que primaire (et plus souvent pour les filières d'élite, notamment la section scientifique) alors qu'on observe au contraire un attrait grandissant du hors contrat et de l'IEF dans le cycle primaire. Ces choix correspondent à des paliers scolaires où « *augmente la difficulté de la tâche scolaire* » (Ballion, 1980). Il constate également que la part du hors contrat est plus importante dans le second degré que dans le premier[31]. Ballion distingue deux types de privé : le privé « d'excellence » et le rattrapage hors contrat laïque. Langouët et Léger, quant à eux, évoquent deux grandes motivations au choix du privé : l'augmentation des performances scolaires (« *la quête de la réussite* ») et la socialisation de l'enfant (« *l'école, une seconde famille* »). C'est ce deuxième ensemble de raisons qui m'intéresse particulièrement pour ma recherche. Selon Léger, l'école est perçue par les parents comme un lieu d'éducation et pas seulement un lieu d'enseignement. L'école doit donc « *prolonger l'action éducative des parents* »[32]. Ainsi, le choix du secteur d'enseignement ne renvoie plus strictement, comme par le passé, à une appartenance à un camp, mais à un investissement dans la scolarité

[31] Ballion note que si les écoles de confession religieuse sont majoritairement sous-contrat de l'Education nationale, ce n'est pas le cas des écoles non confessionnelles qu'on retrouve essentiellement dans le hors contrat.

[32]

des enfants autant sur le plan des performances que de sa socialisation. Les deux auteurs ont proposé la notion de « zapping scolaire » pour qualifier l'alternance entre système public et système privé traduisant une façon, pour les parents, de réduire l'incertitude associée au choix du public. En effet, les possibilités de choix sont plus restreintes dans le public, ne serait-ce que parce que les établissements ne produisent pas de documentation permettant de les distinguer d'un autre, tandis que les établissements privés soignent leur image marketing (Ballion, 1980). De plus, dans le privé, les parents ont davantage un sentiment de contrôle et se sentent associés (Felouzis et Perroton, 2007). Or le choix de la 'bonne école' « dépend des attentes des familles en termes d'éducation, d'apprentissage et d'efficacité scolaire » qui « varient d'un milieu social à l'autre » (Ibid.). Par exemple, « à situation scolaire de l'enfant comparable, les cadres et les parents les plus diplômés apparaissent plus ambitieux » (Chausseron, 2001). Le choix du privé sous-contrat serait en outre l'apanage des classes moyennes et supérieures excluant les classes populaires, décrites par Felouzis et al. comme un « *public captif qui n'a quasiment aucune ressource culturelle, économique ou sociale pour choisir* ». La préférence du privé sous-contrat témoigne également des visées expressives des parents, c'est-à-dire la recherche de l'épanouissement de l'enfant (Agnès Van van Zanten, 2019). L'école privée sous-contrat est perçue comme conciliant davantage les visées expressives et les visées instrumentales liées à l'efficacité scolaire (Ibid.).

La littérature française récente met notamment l'accent sur la distance prise avec l'école de la République, et plus largement avec la prétention de l'Etat de régir l'éducation des enfants. Les individus semblent vouloir se passer de l'Etat et s'organiser par eux-mêmes, que ce soit dans le public, où on constate que de plus en plus d'enseignants se débrouillent seuls - en se formant à la pédagogie Montessori (Huard, 2018) en menant des actions en dehors des préconisations institutionnelles (Viaud, 2017) - ou dans le privé (Wagnon, 2018; Legavre et Proboeuf, 2020). Quels peuvent être les facteurs contextuels pouvant expliquer ce débordement ? L'influence des vulgates de neurosciences est soulignée par Viaud et Wagnon, de même que l'évolution des mentalités de certains parents (éducation basée sur la psychologie, rôle des émotions).

2.3. Etudier les parents : du maternage intensif aux choix scolaires

L'hypothèse de mon travail de recherche est que la définition de la "bonne école" évolue également au rythme des nouvelles « *normes* » parentales (Le Pape, 2012; Martin, 2014a; Buisson et al., 2019) redéfinissant les « *réseaux de jugement* » (Karpik, 1996) et en définitive les choix des parents. Par « *normes parentale* », j'entends des discours éducatifs normatifs qui véhiculent l'idée de « bonnes » pratiques de parentalité. Parmi ceux-ci, « l'*épanouissement de l'enfant, le respect de sa personnalité et de ses propres capacités sont des socles éducatifs aujourd'hui unanimement reconnus [Singly, 2000]* » (Le Pape, 2012).

Or, la littérature sur la maternité et parentalité intensives, issue de la sociologie de la famille, semble assez peu prise en compte par les recherches françaises et nord-américaines sur l'IEF et les choix de l'enseignement privé hors contrat. En 1998, Sharon Hays publiait *The cultural contradictions of motherhood*, retraçant, de la période du Moyen-Âge jusqu'à nos jours, l'évolution des modèles culturels de l'enfant et de la maternité. Elle y introduit un concept, celui d'"*intensive mothering*" (maternage intensif), devenu très populaire par la suite désignant ainsi une vision du maternage qui incite les mères à consacrer énormément de temps, d'argent et d'énergie pour élever leur(s) enfant(s), ce qui suppose que l'enfant soit au centre de l'intérêt de la mère. Elle analyse ce que l'entrée sur le marché du travail fait aux femmes qui sont aussi mères et met en évidence cette contradiction : alors qu'elles ont objectivement de moins en moins de temps à consacrer aux enfants, les mères sont incitées à s'investir intensément auprès de ceux-ci. Hays fait l'hypothèse que l'idéologie du maternage intensif est protégée et préservée car elle s'imposerait comme un dernier rempart face à l'appauvrissement des liens sociaux engendré par le capitalisme. Elle propose en somme une analyse du système de valeurs morales à l'œuvre dans la pratique du maternage intensif. Les normes et valeurs en vigueur au sein du marché du travail iraient à rebours de la sphère familiale : le "travailleur" est considéré comme un acteur rationnel, mu par son intérêt personnel à gagner son salaire tandis que la mère serait dévouée et altruiste. L'idée d'absence de valeurs instrumentales au sein de la sphère familiale était déjà présente dans l'ouvrage de Viviana Zelizer, *Pricing the Priceless Child* (1984).

Plusieurs études en France et dans le monde semblent indiquer que le concept de maternage intensif n'a jamais été aussi pertinent. En France, Neyrand (2011) décrit un double mouvement : l'éducation parentale est reconnue et mise en avant, mais cette responsabilisation a aussi pour effet l'émergence d'une volonté d'accompagnement des parents dans cette tâche qui se traduit, bien souvent, selon l'auteur, par un contrôle accentué des familles, ce que soulignait déjà Donzelot dans son ouvrage *La police des familles* (1977) Martin (2014; 2018) montre quant à lui que l'attention porté au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant est devenue une injonction contemporaine, dont on peut retrouver la trace jusque dans les politiques publiques nationales et européennes, et qui conduit au développement d'une politique de soutien à la parentalité. On retrouve par exemple dans un rapport publié en 2007 par le Conseil de l'Europe, intitulé « *La parentalité positive en Europe* », la valorisation d'un certain type de parentalité. En effet, ce rapport encourage les parents à être attentifs au rôle qu'ils ont dans le développement de l'enfant en développant leurs compétences réflexives et affectives (Pothet, 2015). Une rhétorique insistant sur le rôle des parents concernant des choix récurrents de ce qui est le meilleur pour l'enfant se dessine. Au Royaume-Uni, des autrices utilisent la notion de « *risk manager* » pour qualifier le rôle que les parents ont dans un contexte où il s'agit d'éviter les risques pour les enfants (Lee et al., 2010). On retrouvera dans la thèse plusieurs mentions de l'adjectif « *positive* » accolé à parentalité ou à l'éducation, mais également le terme de « *bienveillance* » qui doit se comprendre comme un synonyme de « *positive* ». Selon Claude Martin, « *la parentalité positive s'inscrit dans un mouvement général de promotion du bien-être et du bonheur.* » (Martin, 2019). Si cette idée n'est pas nouvelle, comme le montre cet auteur[33], on peut rapporter son origine au psychologue américain Martin Seligman, qui est devenu président de l'*Association américaine de psychologie* en 1998, donnant une légitimité scientifique au champ de la psychologie positive. Claude Martin montre notamment l'appropriation politique qui est faite de ce courant, transformant la psychologie positive[34] en culte de la responsabilité individuelle. Dans le champ de la parentalité,

---

[33] Il montre par exemple, en se basant sur le travail de Carl Cederström (*The happiness fantasy*, 2019), que la *Beat Generation*, un mouvement littéraire et culturel des années 1950-1960, a été un promoteur de cette idéologie en défendant « *individualisme, sagesse orientale et hédonisme* ». (Martin, 2019, p.4)

[34] La psychologie positive vise « *l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions* » (Gable & Haidt, 2005, p. 104).

la psychologie positive pose le parent comme responsable du devenir de son enfant ; il doit alors influencer « positivement » cette relation filiale pour que l'enfant se développe correctement.

Plutôt que de parler de maternage intensif, Wolf utilise le terme de « *total motherhood* » (maternité totale), une conception selon laquelle les mères doivent être expertes dans un grand nombre de domaines, dont la sécurité : elles protègent leurs enfants de menaces (ou de possibles menaces) pour leur développement, qui doit être optimal (Wolf, 2007). En termes d'alimentation du nourrisson, le discours de la maternité totale tend à encourager le lait maternel (« *breast is best* »), en faisant appel à des travaux scientifiques pour réaffirmer le bien-fondé de cette pratique (Head, 2017). Derrière cette parentalité préventive ou protectrice, on retrouve une idéologie du « *déterminisme parental* » (Furedi, 2008) permettant également de mieux comprendre l'implication aussi importante des parents dans l'éducation des enfants. Pour Faircloth (2013), le maternage intensif est conçu par certaines mères comme une vocation, constitutive de leur identité sociale.

Il semble donc qu'il y ait ces dernières années plusieurs facteurs qui tendent à normaliser le rôle de parent en valorisant un engagement parental plus resserré et plus fort auprès de leurs enfants, ce qui se traduit dans certains cas par la redécouverte d'anciens travaux comme la théorie de l'attachement de John Bowlby. Ce dernier insiste sur l'importance de la relation de proximité entre la mère et son enfant, à travers différentes pratiques telles que l'allaitement, le portage, le « cododo » c'est-à-dire le fait de dormir avec son enfant.

Si l'analyse de la production, de la diffusion et de l'appropriation des normes de « bonne parentalité » (Martin, 2014) est devenue un axe classique des recherches sur la parentalité, quelques angles morts demeurent. Une grande partie des recherches se concentre sur l'encadrement des pratiques parentales par les institutions qui viennent diffuser un modèle de parentalité responsable où les compétences des parents sont en jeu. Ces travaux décrivent le poids des normes sociales dans la construction du « métier de parent ». Toutefois, si on ne regarde plus du côté des institutions mais du côté des parents, peu de travaux décrivent la façon dont ces derniers s'organisent par eux-mêmes et se réapproprient ces normes sociales. Il apparaît alors pertinent de s'interroger sur ce que les nouvelles normes de parentalité font aux choix scolaires.

Comment les parents en sont-ils imprégnés selon les contextes sociaux et culturels ? Les recherches conduites par Lareau aux Etats-Unis (2002) insistent sur le travail parental directement lié à la scolarité. Lareau met en évidence deux modèles éducatifs distincts : « *natural growth* » et « *concerted cultivation* ». C'est le second qui semble le plus se rapprocher de l'idée de maternage intensif. Faisant écho à ce travail, Garcia (2018) analyse les relations que les parents nouent avec l'école et la transmission de dispositions scolaires par un travail parental d'encadrement de la scolarité essentiellement réalisée par les femmes. Elle mettait déjà en évidence ce travail des mères dans *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants* (2011). Garcia interrogeait notamment l'articulation entre, d'un côté, les droits des enfants et, de l'autre, l'égalité de genre en partant du principe que la promotion de ces droits implique un travail maternel très important. Eklund et Göransson (2016) explorent cette articulation en contexte urbain, dans l'Asie du Sud-est, où la réussite scolaire est perçue comme cruciale pour la mobilité sociale ascendante. Elles montrent que les mères des classes moyennes sont particulièrement engagées dans des pratiques de maternage intensif.

Toutes ces enquêtes, à l'exception de celle de Lareau, sont centrées sur les pratiques des parents des classes moyennes et montrent le lien entre parentalité intensive et stratégie scolaire. Qu'en est-il des parents issus des classes populaires ? Le parentage intensif ou le maternage intensif s'intègre-t-il toujours dans le cadre d'une stratégie scolaire ? Aurini et Davies (2005) semblent indiquer que la valorisation des visées expressives chez les parents IEF issus des classes moyennes ne semble pas aller de pair avec l'idée de stratégie scolaire. Les données de leur enquête montrent l'importance pour les parents de donner à leur(s) enfant(s) une éducation personnalisée mais également l'importance de la famille, en tant qu'unité de vie, dans ces choix. Ainsi, les préoccupations en termes d'avantage compétitif semblent peu présentes. Au contraire, les parents interrogés critiquent de telles préoccupations en les qualifiant de choix élitistes. Selon eux, le choix de l'instruction à domicile est davantage lié à l'inculcation de valeurs propres aux parents, la préservation des enfants d'un dehors qui serait dangereux (drogues, alcool, pression des parents, consumérisme, etc.) et la consolidation de l'unité familiale. Parmi ces choix scolaires, on peut donc se demander ce qu'ont de particulier les choix scolaires promouvant une alternative à la forme scolaire. La valorisation d'une éducation centrée d'une part sur la singularité de l'enfant

et, d'autre part, sur la conception d'un enfant sujet de droit, semble impliquer un renouvellement des attentes envers l'école et donc à une évolution de la demande et de l'offre scolaire. La recherche de Lois (2013) semble confirmer les liens entre maternage intensif et école à la maison, par la valorisation que les mères font de leur choix de se consacrer entièrement et constamment à leurs enfants.

A l'issue de cette revue de littérature, on doit souligner les efforts des différents chercheurs qui se sont attelés à circonscrire, définir et cartographier l'émergence en France d'un phénomène scolaire nouveau. Ils proposent des hypothèses concernant les facteurs contextuels pouvant l'expliquer. Il manque toutefois une approche centrée sur les acteurs de ces choix, c'est-à-dire les parents eux-mêmes. Si l'offre « alternative » se structure à travers des organisations internationales ou des fédérations nationales, conduisant certains chercheurs à conclure à l'affirmation d'un troisième secteur (Poucet, 2020), l'unité d'analyse de cette thèse est la famille, incluant de fait les enfants qui sont les destinataires de ces choix. Cette thèse se propose d'aborder d'étudier l'apparition de ces nouvelles options scolaires dans le parcours du parent. Il s'agit d'étudier les caractéristiques des parents concernés par ces choix, leurs motivations et les implications sur leur propre parcours de parent et d'individu. Si on compare avec la réalité administrative (Glasman et al., 2018 ; Glasman, à paraître), les parents de notre recherche ont en moyenne une pratique plus ou moins longue de l'IEF ou de l'école alternative, c'est-à-dire entre quatre et cinq ans (la moyenne est à 4,7 ans et la médiane à 4 ans). Certains en ont un usage plus ponctuel que je décrirai, me permettant ainsi d'étudier les conditions d'engagement dans des choix d'instruction alternatives.

Je ne délaisse pas les enjeux plus larges signalés par les auteurs et propose également de réfléchir aux phénomènes macrosociologiques qui sont révélés par l'étude des parents qui choisissent des modes d'instruction alternative, notamment comment ces parents participent, à leur échelle, à recomposer le « *marché scolaire* » (Felouzis et al., 2013). Plus largement, la thèse, en articulant sociologie de l'éducation et de la famille, propose d'analyser quelle place prend la famille dans notre société ? Quels liens peut-on faire entre pratiques éducatives (des pratiques de puériculture aux pratiques pédagogiques) et choix scolaires ? Qu'est-ce que la scolarité fait à la parentalité/maternité au quotidien et à la définition de soi en tant que parent, sur l'évolution

des normes parentales. La thèse permet en somme de réfléchir à l'inscription des choix scolaires dans la trajectoire de la famille (et dans le « projet familial ») et les processus à l'œuvre dans la prise de décision. On part également du postulat que les changements observés dans la micro-population étudiée est une loupe, un éclairage particulier sur ce qui se passe dans la population générale.

Après avoir fait l'état de l'art des recherches existantes sur IEF et EPHCA, voyons à présent comment ces deux options sont perçues dans l'espace public.

3. Des choix d'instruction approchés comme un « problème public »

Le travail de terrain implique une rupture avec le sens commun et les *a priori* que le/la chercheur · e peut avoir. Lorsque le sujet que le/la chercheur · e érige en objet sociologique est fortement médiatisé, le travail de décentrement est encore plus délicat (Bensa et al., 2002; Jaunes et al., 2019; Paugam et al., 2020). Le fait que le terrain soit également un enjeu public soumis à des catégorisations extérieures et de forts jugements moraux influence nécessairement le/la chercheur · e. A ceci s'ajoutent les modes de conceptualisation par la communauté académique.

3.1. Dans la sphère politique

Le.s chercheur · e · s qui s'intéressent à l'IEF et aux écoles privées hors contrat disposent de peu de données représentatives sur la population qui y a recours (Bongrand et Glasman, 2018). Faute de données consistantes et objectives, les gouvernements successifs construisent depuis plusieurs années ces choix d'instruction sous l'angle d'un « *problème public* » (Sheppard, 2010), entendu comme « *l'ensemble des problèmes perçus comme appelant un débat public, voire l'intervention des autorités politiques légitimes* » (Padioleau, 1982, p. 25).

L'actualité récente nous offre à cet égard un exemple singulier. En effet, le 2 octobre 2020, Emmanuel Macron a annoncé la suppression de l'instruction à domicile comme étant une des mesures du projet de loi visant à renforcer les principes de la République - précédemment appelé loi contre les séparatismes - en établissant un lien entre instruction à domicile et évitement scolaire pour cause de radicalisation. Cette association, qui ne repose pourtant sur aucune donnée

quantitative, avait déjà donné lieu à quelques initiatives de la part des acteurs éducatifs locaux comme le relate *La Voix du Nord* dans un article paru en décembre 2019 : « [...] *la scolarisation à domicile augmente, constate le préfet à l'égalité des chances, Daniel Barnier, qui a impulsé la mise en place de cellules contre l'évitement* [scolaire] *dans cinq villes du département. Un phénomène que Jean-Yves Bessol, le directeur académique des services de l'Éducation nationale, constate lui aussi.* ». Cité dans l'article mentionné, M. Bessol « *ne cache pas que ces cellules sont un des maillons de la lutte contre la radicalisation* ». Ce thème de l'évitement scolaire, central dans le projet de loi sur les principes républicains, est ressorti quelques temps après l'annonce de M. Macron, dans plusieurs articles de presse (*Libération* du 18 novembre[35] 2020, *Le Monde,* du 9 décembre 2020[36], par exemple), mobilisant l'expression *"petits fantômes de la République"* pour qualifier les enfants en IEF, expression qu'on doit au ministre de l'Intérieur, Gérald Darmanin mais qui existe au moins depuis 2016, désignant cette fois les enfants nés de GPA à l'étranger.

L'inquiétude de l'Etat face à l'IEF semble prendre racine en 1999, lorsqu'une première circulaire paraît, faisant l'amalgame entre instruction en famille et sectarisme ou maltraitance, puis séparatisme. En 2007, 2011, 2013, 2016 et 2018 des amendements et propositions de loi ont vu le jour, qui visaient à limiter l'instruction en famille ou l'interdire. Le projet de loi de 2016, présenté par plusieurs députés de droite, dont Éric Ciotti, Éric Woerth ou Olivier Dassault, cherche à imposer une autorisation préalable de l'autorité académique pour des cas qui ne relèveraient pas de situations dérogatoires précises telles que le besoin de soins médicaux, une situation de handicap en attente de scolarisation dans un établissement médico-social, des activités sportives ou artistiques de haut niveau, entre autres. En 2018, une commission *ad hoc* est créée sur la déscolarisation, dont les discussions concernent en partie le risque que l'IEF ferait courir aux enfants (l'association entre instruction en famille et décrochage scolaire, sectarisme et radicalisation est à nouveau fait). Dans le cadre du projet de loi visant à simplifier et mieux réglementer le système d'ouverture et de contrôle des écoles indépendantes, deux amendements

---

35 https://www.liberation.fr/france/2020/11/18/loi-separatisme-avec-ses-mesures-pour-l-ecole-darmanin-veut-rattraper-les-petits-fantomes-de-la-repu_1805978/

36 https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/12/09/l-evitement-scolaire-un-enjeu-au-c-ur-du-projet-de-loi-sur-les-principes-republicains_6062701_3224.html

de différents députés ont voulu introduire un système d'autorisation préalable pour les écoles indépendantes (n°39) et pour l'enseignement à domicile (n°42). Cette loi a été promulguée le 3 avril 2018,[37] bien que les amendements aient été rejetés. Enfin, la loi *Pour une école de la confiance* (2019), abaissant l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans, préfigure, en quelque sorte, le projet de loi confortant les principes républicains, en insistant sur l'importance de la fréquentation de l'école maternelle.

3.2. Dans la sphère académique

Au début de ce travail de thèse, j'ai parfois pu ressentir un certain malaise de la part de quelques chercheur · e · s à l'évocation du sujet de l'IEF, ce qui constitue un indice de plus sur le caractère de « problème public » de cette thématique. Par exemple, un chercheur de mon laboratoire, découvrant le syllabus d'un cours que je donnais sur ma thèse à l'Université Paris 8, m'interpelle en me disant : « *Mais tu y crois, toi ?* ». Etonnée de constater que ce chercheur m'enjoigne à me positionner sur le sujet, j'explique qu'il s'agit d'un objet d'étude comme un autre et qu'il ne s'agit donc pas d'y croire ou de ne pas y croire. D'autres m'ont fait part de leur impossibilité de travailler sur un tel sujet, par antipathie avec la population étudiée. Les hypothèses de recherche sur la composition sociale de cette population, assimilée à des « bobos », semblaient favoriser les jugements de valeur et les *a priori*.

L'objet de cette recherche semble donc être chargé d'affects, probablement car il interroge les fondements même de l'école, une institution certes critiquée, mais dont l'existence n'est jamais remise en question. En ce qui concernent les chercheur · e · s, cette dimension émotionnelle paraît d'autant plus forte qu'ils sont à la fois souvent les « produits » du système scolaire public et qu'ils constituent des exemples de « réussite scolaire » mais également du fait qu'ils dédient une partie de leur temps à l'enseignement. Ils/elles sont donc plus enclines à un attachement ou à une défense de l'enseignement public que d'autres catégories de la population (Drucker-Godard et al., 2013).

[37] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036798673?r=fW1mibopWo

Le manque de données sur cet objet oblige en outre les chercheur · e · s qui s'y intéressent à se reposer sur des données disparates, impliquant la formulation d'hypothèses fragiles, qui doivent encore résister à l'épreuve de terrains insuffisamment investis. A titre d'exemple, Bruno Poucet qualifie les écoles indépendantes ou privées hors contrat d'« *école de consommateurs […] qui tourne le dos à la construction d'une société commune et se dirigent, pour certaines, vers une industrie éducative.* » Ce type de formulation très générale donne une image caricaturale, fondée sur un jugement de valeur et non sur des analyses scientifiques de cette réalité. Il conclut ainsi : « *En définitive, le hors contrat est un véritable kaléidoscope des interrogations sur l'école : à l'un des extrêmes, c'est une période de transition obligatoire pour le sous contrat, à l'autre c'est le lien possible avec ceux qui refusent toute forme scolaire parce qu'ils ont une véritable défiance par rapport à l'école qui remplit une mission de service public.* » L'emploi du terme « *kaléidoscope* » qui rejoint celui de « *nébuleuse* » ou « *galaxie* » évoquée par d'autres (Wagnon, 2018), renvoie à l'image d'une pluralité de logiques difficilement intelligible d'un point de vue extérieur. Or le travail des chercheur · e · s est de soumettre ces a priori à l'épreuve des faits, de rendre compte de cette réalité plurielle et de proposer des catégories et des classements pour permettre de mieux la comprendre et l'expliquer.

Chapitre 2. Sur le terrain des alternatives scolaires

L'exposé des résultats d'une enquête sociologique ne peut faire l'économie du récit des enjeux méthodologiques et éthiques de son élaboration qui conditionnent, au moins en partie, ces résultats. L'objectif de ce chapitre est de revenir sur les conditions d'obtention des données, le statut de la chercheure dans la relation d'enquête ainsi que ses postures sur le terrain. Cette thèse a d'abord débuté par le dépôt d'un projet de thèse dont les objectifs étaient sensiblement différents de l'enquête qui a finalement été conduite. J'aborde dans un premier temps les moyens de l'entrée sur le terrain. Tirant parti des apports des réseaux sociaux, j'explique les raisons du choix d'un terrain vaste et non localisé. Je reviens ensuite sur le choix de croiser différents matériaux dans un objectif de triangulation des données. Enfin, j'analyse mon rapport à l'objet, depuis l'accès au terrain jusqu'à la phase d'écriture, ainsi que le travail émotionnel requis pour passer de l'engagement à la distanciation nécessaire à l'analyse. Dans un dernier temps enfin, j'expose les méthodes d'analyse utilisées, depuis la collecte des données jusqu'à la production du manuscrit final.

1. À la recherche d'une population d'enquête

1.1. L'absence de données représentatives

Travailler sur une sous-population implique de décrire quelles sont ses caractéristiques par rapport à la population générale. Dans un premier temps, il s'agissait donc de savoir si de telles informations avaient déjà été produites. Le 18 décembre 2017, je contacte par mail un inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) qui me donne deux pistes de contact : la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires (MIVILUDES).

Figure 2 - Mail d'un IGAENR à propos de données quantitatives sur l'instruction en famille

Bonsoir,

Je crains de vous décevoir. Les statistiques dans les domaines que vous évoquez sont rares et peu fiables.
Je ne m'occupe plus du tout de ces questions, mais ma suggestion serait de vous adresser aux services de la DGESCO, qui a récupéré tout ce qui concerne le thème qui était initialement celui des dérives sectaires. Toutefois à l'occasion de cette remontée d'informations on a des données sur l'IEF.
Vous pouvez aussi vous adresser à la personne (je ne sais plus qui c'est) qui suit les questions d'éducation à la Miviludes.
C'est du périphérique, en effet, mais cela seul fait sens.
Voyez sur l'organigramme de la DGESCO, armez-vous de patience!
Bon courage! Désolé de ne pouvoir vous aider mieux.

L'organigramme de la DGESCO étant particulièrement compliqué, je cherche un contact en commun avec cet IGAENR. Il me répond par la négative et m'incite à nouveau à contacter, exclusivement cette fois, la MIVILUDES. Je suis intriguée par la possibilité que la MIVILUDES détienne des informations sur la population que j'étudie et décide d'entamer des démarches pour entrer en contact avec cet organisme. N'ayant aucun contact précis, j'envoie un mail par le biais du site de la MIVILUDES[38] le 19 janvier 2018. Je contacte en parallèle le secrétariat de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) qui m'indique par voie de mail ne pas disposer d'informations sur cette population. Concernant la MIVILUDES, je reçois un appel téléphonique peu de temps après mon message et convient d'un rendez-vous dans les bâtiments de la MIVILUDES le 5 février 2018. Je n'obtiens aucune donnée statistique mais la personne rencontrée, ancienne inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR), propose de diffuser mon annonce de demande de données à six contacts IA-IPR, dont deux me répondent ne pas disposer de ce type de données. Ils me renvoient à leur tour vers les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-DASEN). Certains acteurs me renvoient vers d'autres acteurs déjà contactés. Les résultats de cette recherche s'avèrent infructueux. En revanche, l'entretien avec un représentant de la MIVILUDES me permet d'avoir une première idée de la vision que cet organisme a de ces choix d'instruction alternative. Je retranscris quelques minutes d'échange avec cette personne :

MIVILUDES : Vous êtes tombée déjà sur des groupes à tendance communautariste ou pas encore ?

[38] https://www.derives-sectes.gouv.fr/nous-contacter

P : Non, pas vraiment.

MIVILUDES : Alors si ça peut vous aider, un indice, ce sont des gens qui vont vous dire qu'ils sont plus ou moins formés à la pédagogie Montessori. Par exemple, à Dijon il y a tout un tas de familles où il y a des gens potentiellement, je dis bien potentiellement, c'est l'affichage.

P : Mais pour les écoles hors contrat ou l'instruction en famille ?

MIVILUDES : Non, non, pour l'instruction en famille. […]

MIVILUDES : Donc moi je vous conseillerais de voir un certain nombre de collectifs car ils sont très, très, très différents les uns des autres. Vous êtes tombée sur le collectif *L'école à la maison*, c'est le collectif qui demande à être rattaché au ministère de la Culture.

P : Oui, je suis déjà tombée dessus […]

MIVILUDES : Ils sont très, très *borderline,* ceux-là […] Ils prônent des choses bizarres aussi. […]

MIVILUDES : Voilà, je pense qu'il faut que vous y voyiez un peu plus clair et là où ça va être intéressant, et pour vous et pour nous, c'est de rentrer dans les populations enfin dans les marges… essayer de distinguer… voilà c'est à vous de voir, mais c'est ce que j'appelle le fermé/ouvert qui ne veut rien dire, mais dès que ça finit finalement par donner l'impression de verrouiller quelque chose, c'est l'enfermement, c'est l'enfermement où on est vraiment après plus que dans l'entre-soi. Enfin voilà. Et c'est vrai qu'après, le net, Bruner le décrit bien avec les ilots cognitifs, qui sont fédérés du coup. Je pense qu'il faut que vous arriviez à identifier des catégories d'ilots (rires). Non mais c'est ça en fait ! Parce que vous allez avoir des associations qui vont prôner un formalisme, ceux-là ils vont être un peu partout quand même. Et après vous allez avoir… Mais là-dessus pour faire des pourcentages ça va être compliqué, parce que sur le communautarisme par exemple, ou certains qui en profitent pour faire l'école de fait, là on va être sur des petits pourcentages, mais sur un nombre pas forcément négligeable. Si à un endroit vous trouvez, enfin un endroit relativement localisé, vous trouvez une quarantaine de gamins pour lesquels c'est comme ça, ça veut peut-être dire pour nous une école de fait, là c'est… c'est-à-dire une école non-déclarée dans laquelle les enfants vont, et ça je l'ai vu, avec un jeu sur les départements, enfin voilà y'a des choses…

P : Et il y en a beaucoup des déclarations, enfin je ne sais pas comment ça se passe, d'écoles de fait ?

MIVILUDES : Ben, puisque ce sont des écoles de fait ce sont des écoles pas déclarées.

P : Oui mais est-ce qu'il y a des signalements ?

MIVILUDES : Oui mais… Quand on arrive à le détecter, oui. Mais le problème, c'est quand on n'y arrive pas. Parce que ça joue sur des départements par exemple.

P : Quelles sont les caractéristiques d'une école de fait ?

MIVILUDES : Ben vous avez quatre/cinq enfants qui vous disent : « Ben je vais à tel endroit » (rires).

Sans surprise, le prisme de mon interlocuteur est la dérive sectaire, associant de fait ma population d'enquête à une population déviante. A aucun moment, mon interlocuteur propose d'autres catégorisations que celle-ci. Dans la suite de cet entretien, mon interlocuteur m'explique « en off » que le contrôle au sein des familles, réalisé par l'Inspection académique, découle d'un travail réalisé avec la MIVILUDES, en accord avec le décret n° 2016-1452 du 28 octobre 2016[39]. Selon mon interlocuteur, il s'agit, via ce contrôle, de détecter toutes formes de dérives sectaires auprès des enfants mais également des enfants en situation de handicap qui seraient dissimulés, contrevenant ainsi à la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005) qui implique l'intégration dans les classes – aujourd'hui le terme utilisé par l'Education nationale est « inclusion » - des enfants à besoin éducatif particulier (BEP). Cette information confirme la labellisation déviante opérée par la MIVILUDES et la suspicion que provoque ces choix[40].

Sur les conseils de cet informateur, j'essaye une dernière piste pour récolter des données quantitatives en contactant la Direction des affaires financières du ministère de l'Education nationale et en particulier le bureau du droit des établissements d'enseignement privés et des affaires générales.

---

[39] Ce décret crée la mission de prévention des phénomènes sectaires (MPPS), rattachée à la DGESCO : https://eduscol.education.fr/980/prevention-et-lutte-contre-les-risques-de-derives-sectaires.

[40] Quelques données concernant le travail fait par la MIVILUDES sur l'instruction à domicile sont disponibles dans le guide suivant : La protection des mineurs contre les dérives sectaires, © Direction de l'information légale et administrative, La documentation française, Paris, 2010 : https://www.derives-sectes.gouv.fr/sites/default/files/publications/francais/guide_protection_mineurs_complet.pdf

Figure 3 - Mail d'une personne travaillant à la sous-direction de l'enseignement privé au sein du Ministère de l'Education nationale

Bonsoir Madame.

Je vous remercie de la confiance que vous me témoignez et, d'expérience… vous souhaite des vents favorables dans la vaste entreprise de recherche que vous entamez.

S'agissant des enfants scolarisés dans des établissements scolaires hors contrat, le ministère de l'éducation nationale (MEN) publie des statistiques officielles sous la responsabilité de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Je vous invite à découvrir ces statistiques sous ce très riche lien, en vous précisant que les données y sont aussi téléchargeables sous format .xls.

À ma connaissance, les données publiques sont essentiellement nationales et parfois académiques, sans distinguer la CSP des élèves (ou plutôt de leur famille !). J'appelle en particulier votre attention sur le fait que ces statistiques publiques regroupent tous les établissements hors contrat sans distinguer les « boites à bac », les établissements au caractère cultuel très marqué, et les écoles « alternatives ».

Le régime juridique de ces établissements faisant nécessairement partie de votre étude, je vous indique que la meilleure source d'informations se trouve dans une circulaire de 2015, en lien ici.

Telles sont, à ce stade, les premières informations dont je puis vous faire part dans mon domaine de compétence.

S'agissant des enfants qui relèvent de l'IEF, je vous suggère de prendre l'attache de [redacted] cheffe du bureau du fonctionnement des écoles et des établissements, de la vie scolaire, des relations avec les parents d'élèves et de la réglementation à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO B3-3).

Demeurant cordialement à votre disposition,

Ces multiples prises de contact m'ont conduite à penser qu'il serait impossible de disposer des données de cadrage sur certaines populations. Ceci demeure encore à ce jour une des difficultés de l'enquête, c'est-à-dire l'absence de données représentatives.

En parallèle de ces échanges, j'ai entamé une recherche exploratoire dès le mois de septembre 2017 à Paris. J'ai contacté la créatrice et présidente d'une association parisienne d'instruction en famille (IEF) qui se réunissait le 4 septembre pour une « non rentrée ». Cette rencontre m'a permis de mettre un premier pied dans le monde de l'instruction en famille. J'ai finalement très peu discuté avec la présidente de l'association qui était extrêmement sollicitée. Cette situation s'est reproduite avec d'autres associations et c'est la raison pour laquelle j'ai préféré entrer sur le terrain directement auprès des parents, sans passer par le biais associatif, l'idée étant de ne pas avoir d'intermédiaire pour faciliter les échanges.

1.2. L’accès au terrain par les réseaux sociaux

1.2.1. Le choix d’un contact « direct » avec les parents

Répondre aux questions que je me suis posées implique d’être en contact avec des familles afin de pouvoir les observer et échanger avec elles *in situ*. Comme pour d’autres pratiques, il est maintenant devenu courant de former une communauté d’intention (Shenker, 2011) sur les réseaux sociaux, facilitant l’accès à une telle population d’enquête. L’accès à cette population par les réseaux sociaux comporte des avantages et des inconvénients. Le premier avantage est la facilité et l’individualisation de l’accès aux enquêté · e · s. Comme je le dis plus haut, il aurait par exemple été possible d’entrer en contact avec des parents par le biais d’associations ou de l’administration en charge des inspections académiques. Le choix de cet accès direct permet une plus grande horizontalité dans la relation enquêté · e – enquêtrice. En outre, m’introduire sur le terrain par le biais de l’institution aurait été périlleux dans la mesure où une des principales missions de celle-ci est de contrôler ces familles. Il aurait été malvenu de ma part de donner l’impression aux familles que j’étais du côté de l’institution. Toutefois, la participation[41] des individus aux réseaux sociaux est socialement clivante, entre des internautes « avertis » et d’autres « démunis » (Lelong et al., 2004), bien que nous ne disposons encore que de peu d’études sur l’ancrage social des utilisateurs actifs sur Facebook[42]. De plus, les individus les plus visibles sur les réseaux sociaux ont tendance à invisibiliser d’autres pratiques et ne permettent pas de rendre compte de l’ensemble des situations.

Ce problème de représentativité a été partiellement atténué en sollicitant des parents rencontrés à l’occasion de séances d’observation sur le terrain , ce qui a permis de prendre contact avec des individus qui ne participent pas nécessairement aux réseaux sociaux. Néanmoins, il faut avoir en tête ce biais d’accès pour comprendre l’orientation que l’enquête a prise. Les premiers mois de la thèse ont donc consisté à trouver cette population d’enquête. Dans un premier temps,

[41] Je fais la différence entre une simple présence (via la création d’un compte par exemple) et la participation active à ces réseaux, mesurée à l’aune de la publication sur ces réseaux.

[42] On peut tout de même citer l’ouvrage récent de Jen Schradie : The revolution that wasn’t: how digital activism favors conservatives. Cambridge, Massachusetts ; London, England : Harvard University Press. 2019. 388 p.

le premier mode d'accès s'est fait via des réseaux sociaux : listes de diffusion, Facebook, blogs, forums.

> Exemple de message envoyé sur le groupe Instruction en Famille sur Facebook
>
> Bonjour à toutes et à tous, je commence tout juste une thèse de doctorat en sociologie et je m'intéresse à toutes les familles qui ne sont pas satisfaites avec ce que propose l'école "conventionnelle", à la fois les familles qui ont choisi l'école à la maison, celles qui font du "unschooling" et celles qui se sont tournées vers les écoles alternatives voire continuent avec les écoles "conventionnelles". Si certain.e.s seraient d'accord pour échanger avec moi sur ce sujet, j'en serais ravie. Je suis quelqu'un de bienveillante, passionnée d'éducation et de philosophie, et surtout j'aime me poser des questions.

Durant l'été 2017, je me suis inscrite à une liste de diffusion à destination des parents faisant l'instruction en famille en Auvergne.

> Mail envoyé à l'ensemble des familles de la liste de diffusion le 4 septembre 2019
>
> Bonjour à toutes et à tous,
>
> Je m'appelle Pauline Proboeuf, j'ai 23 ans, je fais partie de ce groupe car je commence une thèse de sociologie sur les familles IEF, c'est-à-dire vous. Je me suis inscrite dans la liste Auvergne, car mon village natal est situé dans l'Allier mais j'étudie à Paris. Tout d'abord, j'espère ne pas déranger sur ce groupe étant donné que je ne suis pas un parent pratiquant l'IEF mais juste une personne dont l'intérêt pour ces familles est grand. Je serais ravie de pouvoir rencontrer quelques familles qui m'accepteraient parmi elles.
>
> N'hésitez pas à m'écrire ou m'appeler ici : [redacted]
>
> Je serais en Auvergne ce week-end et peux éventuellement prolonger mon séjour un peu plus longtemps.
>
> Excellente journée,

Cette liste m'a à la fois permis d'entrer en contact avec des enquêté·e·s et avec des informateurs, mais également d'avoir accès à l'ensemble des échanges mails entre parents. Cela a été particulièrement utile pour avoir connaissance du type d'information échangée et, de manière générale, des références indigènes mobilisées. Ma demande d'adhésion au groupe « IEF-Auvergne » a été acceptée et j'ai pu me présenter auprès des familles (cf. encadré ci-dessus). Très

rapidement, six familles ont manifesté leur intérêt pour discuter avec moi. J'ai commencé par mener trois entretiens téléphoniques avec des mères puis je me suis rendue à deux reprises en Auvergne pour mener des entretiens *in situ*, une fois le 27 octobre 2017 (deux entretiens avec deux mères) et une autre fois le 22 décembre 2017 (un entretien conjoint avec deux mères, au domicile de l'une d'entre elles, en présence de ses quatre filles et de son conjoint qui n'est pas le père des enfants).

Parallèlement, j'ai multiplié les prises de contact avec d'autres familles. A Paris, je suis entrée en communication avec deux groupes Facebook dont l'un mentionné ci-dessus. J'ai choisi de participer à des rencontres entre familles pour recueillir quelques échanges informels et prendre des rendez-vous pour mener un entretien. L'un de ces groupes organise tous les vendredis des rencontres dans un jardin parisien. Je m'y suis rendue deux fois dans le mois d'octobre 2017. Outre la prise de contact avec de nouveaux parents, j'ai pu observer le déroulement de ce type de rencontres. J'ai obtenu d'autres rendez-vous par ce biais.

Rapidement, j'ai créé un compte à usage professionnel afin de m'inscrire dans les groupes Facebook d'instruction en famille. Comme pour la liste de diffusion, l'inscription dans ces groupes m'a permis d'avoir accès à leurs échanges. C'était une première entrée en matière et une manière de percevoir, de façon générale, la teneur de leurs échanges. Pour comprendre leur monde social, j'ai également commencé à lire des écrits (livres, articles) ayant trait à l'éducation conseillés par les parents, entre eux, sur ces plateformes. Lors des entretiens, les parents me conseillaient également des lectures à faire. Trois types de lectures sont généralement conseillés : des lectures philosophiques comme l'ouvrage *Une société sans école* (Ivan Illich), des lectures de type psychologique - concernant les enfants comme ceux de la pédiatre Catherine Gueguen[43] ou

[43] Parmi ses ouvrages, on peut citer : *Pour une enfance heureuse: Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* (2014), *Vivre heureux avec son enfant: Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives* (2015), *Transmettre* (2017) un livre qu'elle a co-écrit, et plus récemment *Heureux d'apprendre à l'école: Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation* (2018)

portant de manière générale les relations interindividuelles -, et enfin des lectures ayant trait à des expériences éducatives comme *Libres enfants de Summerhill*[44] (Alexander S. Neill).

J'ai également utilisé la méthode de recrutement en boule de neige, les enquêté · e · s étant généralement prompts à indiquer une autre personne avec qui conduire un entretien. Enfin ma participation aux rencontres organisées entre familles a facilité l'accès à des individus qui ne sont pas ou peu présents sur les réseaux sociaux.

1.2.2. La construction progressive de l'échantillon

Les enquêté · e · s ont été recrutés selon une « construction progressive de l'échantillon » (Bertaux, 1997) partant du principe qu'ils sont porteurs de visions et d'expériences différentes. J'ai donc cherché à diversifier au maximum ma population d'enquête selon quelques critères : lieu d'habitation, origine sociale, ancienneté du choix d'instruction alternative, âge des enfants, diversité de mise en pratique du choix[45]. En revanche, j'ai fait le choix d'exclure les familles dont le choix serait déterminé principalement par des raisons religieuses pour me concentrer sur des choix laïcs. Bien qu'il existe des similitudes entre population laïque et population confessionnelle, l'étude d'une population religieuse me paraît être un objet en soi (Balmand et al., 2019; Raison Du Cleuziou, 2019) porteur d'enjeux spécifiques sur le rapport entre les croyants pratiquants et l'Etat. Bruno Poucet segmente les écoles hors contrat en trois catégories : les écoles traditionnalistes à forte connotation religieuse qui rejettent l'école publique ou privée sous contrat d'un point de vue idéologique, les écoles à pédagogie traditionnelle et les écoles à pédagogie « alternative » dont le rejet serait de nature pédagogique (Poucet, 2002). Ce sont ces dernières qui m'intéressent. Toutefois la distinction entre idéologique et pédagogique ne paraît pas toujours pertinente ; ces motivations pouvant se recouper.

---

[44] Summerhill School est une école expérimentale fondée en 1921 par Alexander Sutherland Neill (1883-1973), située en Angleterre. Deux principes orientent cette école, qui existe encore aujourd'hui : la liberté (de choisir ses enseignements et ses activités) et la démocratie (la collectivité s'autogère en votant ses règles de fonctionnement).

[45] Par exemple, au lieu de m'intéresser uniquement à des familles adeptes du « unschooling » qui optent pour une mise en pratique de l'IEF radicalement opposée à la « forme scolaire », j'ai choisi d'inclure différentes pratiques de l'IEF. Concernant les écoles alternatives, j'ai choisi d'inclure l'ensemble des pédagogies alternatives qui à des degrés divers procèdent d'un assouplissement de la « forme scolaire ».

1.2.3. Implications de l'usage des réseaux sociaux sur l'enquête

L'accès par les réseaux sociaux est pertinent dans la mesure où c'est une population qui peut être considérée comme déviante aux vues de la norme scolaire. Les réseaux sociaux constituent un bon moyen de chercher de l'information, partager des ressources et recueillir l'assentiment d'un groupe de « pratiquants ». C'est donc une population particulièrement visible sur Internet, que ce soit par le biais de groupes Facebook, de blogs[46] ou de forums. Ce constat m'a conduite à interroger mon objet de recherche différemment puisque cette visibilité sur Internet indique que ces choix a priori individuels peuvent être appréhendés en tant que stratégies collectives. La participation à ces réseaux collectifs a également des incidences sur la réflexivité des enquêté · e · s. Cette réflexivité traduit un enjeu de positionnement et de présentation de soi (Ferrando y Puig, Petit, 2016).

Comme je l'avais supposé dans mon projet de thèse, il a donc été plutôt aisé de repérer des familles qui recherchent des alternatives à la scolarisation conventionnelle. J'ai divisé mon enquête en deux moments : en 2017-2018, j'ai mené des observations et des entretiens auprès de parents dont les enfants ne vont pas à l'école ; en 2019, j'ai conduit des entretiens avec des parents dont les enfants sont dans des écoles alternatives. Dans certains cas, cette population se recoupe et ceci pour plusieurs raisons : la première est que dans certaines familles, les enfants ont différentes situations scolaires[47], la seconde est que les enfants peuvent connaître des va-et-vient entre l'instruction en famille et l'école alternative, notamment dans des cas où les pratiques pédagogiques à l'école alternative sont proches de celles mises en place dans le cadre familial, comme c'est le cas pour les écoles démocratiques qui promeuvent les apprentissages dits *informels*.

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette facilité de prise de contact. Le premier, c'est la volonté de témoigner des parents. En France, l'implication dans la scolarité est l'une des facettes du rôle de parent (Pothet, 2014), elle constitue un enjeu important qui fait l'objet d'un

[46] Une première liste de blogs sur l'instruction en famille a été dressée. Du fait de leur grand nombre et de leur renouvellement, cette liste n'est toutefois pas exhaustive. Voir en Annexes.

[47] A titre d'exemple, j'ai rencontré une famille composée de deux parents et trois enfants, dont chacun des enfants avait une situation scolaire différente : l'aînée en école publique, le second en école alternative, la dernière en instruction en famille. La mère justifie ces différentes situations par le choix des deux plus grands d'aller à l'école. L'âge doit également entrer en jeu : l'instruction en famille connait du succès lorsque les enfants sont en bas âge.

véritable « travail parental » (Verjus et Vogel, 2009), notamment chez les familles issues de classes moyenne et supérieure (Garcia, 2018). L'accompagnement de la scolarité de ses enfants – tant du point de vue de la scolarité et des apprentissages que des relations avec les professionnels – est l'une des principales préoccupations des parents (Crépin, 2011). Les parents doivent donc régulièrement se justifier des choix qu'ils font pour leurs enfants. Par rapport à une scolarité classique suivie dans un établissement conventionnel, le choix d'une scolarisation alternative peut être mal perçu. Les enquêté · e · s ont manifesté leur sympathie par rapport à l'enquête, voire ont appuyé cette démarche de production de connaissances, car ils souhaitent que cette option soit davantage reconnue. Au-delà de cette demande de visibilité, l'écoute sans jugement est fortement recherchée par les personnes interrogées. Cela peut constituer une forme de légitimation et de valorisation. Tout au long de cette enquête, j'ai adopté une démarche compréhensive qui a consisté à me « fondre dans le décor » : faire oublier ma présence, me faire accepter auprès des enquêté · e · s et obtenir leur confiance. Cet engagement sur le terrain est nécessaire pour pouvoir rendre compte du sens que les individus attribuent à leurs actions.

1.2.4. Recrutement par questionnaire

Les parents dont les enfants sont en école alternative ont été recrutés par le biais d'un questionnaire que j'ai diffusé de la mi-décembre 2018 jusqu'au début du mois de mars 2019. Ce questionnaire, disponible sur LimeSurvey et hébergé par le Centre de Données de Sciences Politiques (CDSP), a été envoyé aux parents ayant fait des choix de scolarisation alternative par quatre canaux : les associations d'instruction en famille, les écoles privées hors contrat, les réseaux sociaux, des enquêté · e · s qui servent dans ce cas d'informateur. Concernant les associations, le questionnaire a été envoyé à L'EDA (Les Enfants d'Abord), CISE (Choisir d'Instruire Son Enfant), à LAIA (Libres d'Apprendre et d'Instruire Autrement), à UNIE (Union Nationale pour l'Instruction et l'Épanouissement) et à L'école est la maison. Concernant les écoles dites « alternatives », j'ai choisi de sélectionner des écoles privées hors contrat. Les données communiquées par le ministère de l'Education nationale mettent en évidence que, sur les trois dernières années scolaires, quelle que soit l'ancienneté de leur fonctionnement, très peu d'établissements intégralement hors contrat demandent à passer un contrat (entre 1,6 % et 2,2

%) ; la très grande majorité d'entre eux souhaitent demeurer hors contrat afin de conserver leurs spécificités pédagogiques et, le cas échéant, religieuses[48]. Ces établissements ne sont pas critiques de la forme scolaire en soi, ni des techniques pédagogiques. J'ai donc extrait du site du ministère de l'Education nationale la liste des 1 880 établissements privés hors contrat[49] en France. A partir de cette liste, j'ai pu récupérer 1043 adresses mail auxquelles j'ai envoyé le questionnaire. Avec un taux d'erreur de 17% dans l'envoi des messages, le questionnaire a été effectivement envoyé à 864 établissements afin qu'il soit diffusé aux parents d'élèves. Le questionnaire a également été publié sur Facebook, sur les 67 groupes ayant trait à l'instruction en famille répertoriés en février 2018, pour l'ensemble de la France. Ces groupes sont organisés selon un critère géographique (région, localité ou ville), selon le niveau scolaire, l'approche pédagogique, le type de famille (recomposée, monoparentale, etc.) ou l'appartenance religieuse. Enfin, j'ai utilisé certains contacts personnels noués durant l'enquête auprès de parents faisant l'instruction en famille afin qu'ils diffusent le questionnaire dans leurs réseaux.

2. La collecte de différents matériaux pour trianguler les données

2.1. Un usage complémentaire de différentes méthodes de recherche

Ce travail de recherche s'appuie sur des matériaux de type qualitatif et quantitatif dans un objectif de triangulation des données, c'est-à-dire la combinaison de plusieurs méthodologies de recherche dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 2007). Ici, l'intérêt d'articuler différentes méthodes était principalement de voir si certains résultats issus du terrain qualitatif étaient corroborés dans l'enquête par questionnaire, pour appuyer la démonstration. Il ne s'agissait donc pas de vérifier que certaines informations étaient vraies mais bien de donner plus de consistance à certaines interprétations. L'intérêt de produire un questionnaire a émergé naturellement du terrain dans l'optique de réduire les biais d'accès à la population visée. L'idée était de pouvoir approcher ainsi des individus auxquels je n'aurais pas eu accès lors de mon

[48] Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la proposition de loi visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture des établissements privés hors contrat, enregistré à la Présidence du Sénat le 7 février 2018, par Mme Annick BILLON, sénatrice.

[49] http://www.education.gouv.fr/acce_public/search.php?mode=advanced

terrain. Le mode de diffusion de ce questionnaire – par Internet – impliquait cependant toujours un biais de population. Enfin le terrain a fait émerger certaines hypothèses qu'il me paraissait intéressant d'éprouver statistiquement. Comme le montre Julia Brannen, les méthodes quantitative et qualitative peuvent aller de pair et adopter une perspective similaire. On reproche souvent aux enquêtes qualitatives leur manque de généralisation. Ceci se vérifie uniquement si l'on considère que la généralisation correspond strictement à l'inférence statistique, c'est-à-dire lorsque les résultats pour un échantillon de recherche peuvent être généralisés à la population générale. Toutefois, les résultats d'une recherche qualitative peuvent être généralisés dans un sens différent : à d'autres cadres, à d'autres contextes, sur le plan théorique (Brannen, 2017). Par exemple, les choix d'instruction à domicile ou d'écoles alternatives permettent de mieux comprendre comment l'école et les parents se situent les uns par rapport aux autres et ne concernent pas uniquement les relations de cette population très spécifique avec l'école mais plus largement les relations famille-école, et plus généralement encore la définition des missions de l'éducation scolaire.

Dans mon travail, les différentes données, bien qu'ayant des statuts distincts, se sont avérées complémentaires. La proximité des caractéristiques de la population interrogée par entretiens et de celle enquêtée par questionnaire a permis de réaliser des comparaisons plus légitimes et de renforcer l'interprétation des résultats.

2.2. De l'étude d'une micro-population aux propositions théoriques plus générales

Mon enquête portant sur une micro-population – que l'on peut considérer comme une étude de cas – me semble offrir des clés de lecture plus vastes sur la population générale. Elle a ainsi valeur d' « exceptionnalité normale » (Ginzburg et Poni, 1981), les individus étudiés étant exceptionnels du point de vue de leurs choix statistiquement marginaux tout en entrant dans la norme statistique de leurs groupes sociaux d'appartenance. L'étude de cas n'est ainsi jamais déconnectée des structures sociales plus générales dans lesquelles elle s'inscrit. Les questions et hypothèses posées dans chaque chapitre de cette thèse pourraient tout à fait être appliquées à la population générale de parents d'élèves. La population étudiée dans cette recherche permet de mettre l'accentsur des aspects exemplaires pour cette population mais qui interrogent tout autant

le reste de la population. Cette entrée par « ce qui fait marge », ce qui n'est pas dans la norme dominante et qui cependant fait partie intégrante de nos sociétés, consiste à admettre que les périphéries sociales éclairent au mieux les failles, les faillites et les réussites des dispositifs de centralité (Mercklé, 2005).

2.3. Présentation des matériaux de recherche

Ce travail de thèse se base sur des données quantitatives et qualitatives collectées en France, en zone rurale et urbaine. Le matériau inclut 72 entretiens biographiques, 11 observations ethnographiques *in situ*, un corpus de 885 publications textuelles issues des réseaux sociaux et 653 réponses au questionnaire diffusé en ligne.

2.3.1. Des entretiens

Le matériau principal est composé de 84 entretiens[50] avec des parents, dont trois couples interrogés ensemble, et 13 personnes ayant été interrogées à deux reprises. Il y a 46 entretiens avec des parents ayant fait le choix de l'instruction en famille (IEF) et 38 entretiens avec des parents dont les enfants sont en école alternative. Environ un quart des parents se trouvent toutefois dans les deux situations, soit parce que les enfants de la fratrie ont des situations scolaires différentes soit parce qu'ils sont passés de l'IEF à l'école privée hors contrat alternative (EPHCA) ou inversement. Les enquêté · e · s ont été contacté · e · s par mail ou sur le réseau social Facebook dans un premier temps afin de solliciter un entretien.

Les entretiens ont été réalisés selon une approche biographique. Cette méthode a été introduite en France par Daniel Bertaux (1997) qui présente l'intérêt de l'enquête ethnosociologique pour recueillir un récits de vie , soit« *une description sous une forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue* » (*Ibid.*, p. 7). L'idée de « récit » implique en effet une mise en forme narrative de moments de sa vie à la demande du chercheur, à la différence d'une « histoire de vie » qui retrace l'histoire de la vie d'un individu pouvant être racontée par d'autres personnes ou au moyen de documents attestant des preuves de cette histoire. Dans mon enquête,

---

[50] Le tableau des enquêté · e · s se trouve dans les Annexes.

il s’agit de comprendre un « monde social » autant que des « trajectoires »[51] en retraçant la carrière parentale des enquêté · e · s, leurs conceptions de l’enfance, leur éducation et leur milieu social, leur parcours scolaire et leur rapport à l’institution scolaire, leur rapport au monde (valeurs, politique, religion), leur réseau et enfin la description des modalités d’instruction dans le cadre de la famille. Ce qui m’intéresse est donc bien la façon dont l’enquêté · e se raconte sa propre histoire. Ceci n’empêche pas de corroborer ces récits personnels par les récits de l’entourage comme le conjoint ou les grands-parents (voir plus loin dans ce chapitre). Les récits de vie semblent particulièrement adaptés à l’étude d’un fragment d’une réalité socio-historique, mal documentée, dont notre connaissance se limite à des stéréotypes et des représentations du sens commun. Les enquêté · e · s ont une posture d’informateurs et ce qui nous intéresse, ce sont « *les contextes sociaux dont ils ont acquis par l’expérience une connaissance pratique (Beaud, 1996)* » (Bertaux, 2016, p. 23).

J’ai choisi de reprendre la méthode d’analyse développée par Claude Dubar et Didier Demazière (1998). Trois niveaux m’ont donc intéressée : le niveau des séquences où il s’agit de discerner et de numéroter *« les termes utilisés pour « dire » les étapes de son parcours »*, le niveau des actants où il s’agit de repérer les « *autrui* » intervenant au sein de ces étapes, le niveau de l’argumentation où il s’agit de déterminer « *les raisons données pour justifier chacun des événements marquants* ». Les premiers entretiens ont été conduits de manière semi-directive mais j’ai finalement opté pour l’entretien non-directif, avec des relances beaucoup moins fréquentes que dans un entretien semi-directif. Les entretiens étaient très peu dirigés pour laisser la possibilité à l’enquêté · e d’élaborer sa pensée, se rapprochant presque d’une discussion informelle. Ce niveau de familiarité permettait de recueillir des informations riches et subtiles. Je vérifiais toutefois que l’ensemble des thèmes de la grille d’entretien étaient bien abordés, ce qui était le cas sans grande difficulté, grâce à l’approche biographique. Bien sûr, le besoin de relances

[51] Bertaux identifie trois types d’objets d’études à travers la méthodologie des récits de vie : 1) les mondes sociaux (Des mésocosmes, par exemple “l’éducation publique“, qui comprennent plein de microcosmes, par exemple chaque école particulière. Le récit de vie permet de voir comment un individu passe d’un monde social à l’autre) ; 2) les catégories de situation (des chômeurs de longue durée, des mères célibataires, des personnes sans domicile, etc), Le récit de vie permettant de comprendre « *par quels mécanismes et processus des sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s’efforcent de gérer cette situation, voire d’en sortir* » (2005, p.21)) ; et 3) les trajectoires sociales (par exemple, comment on devient infirmier · ère).

est variable d'un entretien à un autre et certains entretiens ont été davantage dirigés que d'autres. Les relances consistent alors à encourager la personne interviewée à enrichir et approfondir sa réponse. Je rejoins ici les propos de Guy Michelat (1975) et Sophie Duchesne (2000) qui ont travaillé sur ces questions méthodologiques.

La durée des entretiens est en moyenne d'une heure et quarante minutes, le plus long ayant duré 2h49 et le plus court 40 minutes. Environ deux tiers des entretiens ont été réalisés en présence de l'enquêté · e, le plus souvent à son domicile, permettant à la fois de recueillir le témoignage de la personne tout en observant son environnement (Beaud, 1996). Lorsque cela n'était pas possible, l'enquêté · e me donnait rendez-vous dans un café ou sur son lieu de travail. Toutefois, étant donné la grande hétérogénéité de l'origine géographique des enquêté · e · s, un tiers des entretiens a été réalisé par téléphone. Si on perd évidemment la richesse des informations issues de l'interaction en situation, l'usage du téléphone n'a pas été un obstacle à la réalisation de l'entretien. Au contraire, il m'a semblé qu'il était parfois plus facile pour l'individu de se livrer à des confidences dans le cadre de cette modalité d'enquête. L'entretien téléphonique peut en effet réduire le rapport de domination pouvant exister entre l'enquêtrice et l'enquêté · e dans la mesure où il assure à l'enquêté · e davantage d'anonymat et diminue le regard parfois surplombant et inquisiteur pouvant être associé à l'enquêtrice (Trier-Bieniek, 2012; Block et Erskine, 2012). Les enquêté · e · s interrogé · e · s par téléphone ont été très à l'aise avec cette démarche. Par ailleurs, alors que j'imaginais que les entretiens les plus riches seraient ceux réalisés au domicile des familles observées sur plusieurs jours, la difficulté pour les personnes de dégager du temps dans leur quotidien était une réelle difficulté. En effet, dans ce contexte, les entretiens ont été réalisés quand l'enquêté · e avait un peu de temps dans la journée tandis que dans le cas d'un rendez-vous, le cadre clair facilitait la tenue de l'interview. Toutefois, les conversations informelles ayant lieu lors d'observations prolongées sont tout aussi précieuses que les entretiens plus formalisés.

Les entretiens ont été réalisé auprès de 59 femmes et de 13 hommes et concernent 157 enfants[52] dont la moyenne d'âge est comprise entre sept ans et demi et huit ans, c'est-à-dire correspondant au cycle primaire de l'Education nationale. Il s'agit pour l'essentiel de couples blancs et hétérosexuels. Dix familles étaient des familles monoparentales. Une famille seulement était dans une union homosexuelle. Quelques familles étaient bi-culturelles, mais seulement une dans une union mixte sur le plan racial (Brun, 2019). J'avais établi un contact avec une mère racisée, ayant opté pour l'instruction à domicile, mais n'ai pu le maintenir en raison de son indisponibilité. Elle m'avait en effet indiqué traverser une période difficile au moment de notre rencontre. Par ailleurs, j'ai pu lors de rencontres IEF parisiennes voir des mères musulmanes racisées mais j'étais confrontée à la difficulté de les aborder[53]. Les familles interrogées ont entre deux et trois enfants en moyenne. Les enfants concernés par une instruction alternative y ont passé en moyenne 4,7 ans (cf chapitre 1). Un enquêté appartient aux *Agriculteurs exploitants*, un enquêté fait partie des *Ouvriers*, 14 enquêté·e·s appartiennent à la catégorie *Artisans, commerçants et chefs d'entreprise*, 33 sont rattachés aux *Cadres et professions intellectuelles supérieures*, 19 aux *Professions Intermédiaires* et quatre aux *Employés* (voir *4. Le traitement des données de l'enquête* pour la façon dont ont été recodées les professions des parents en PCS). Pour les mères au foyer ayant exercé un métier plusieurs années avant d'être au foyer, la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) retenue est celle de leur ancienne activité. Pour les mères au foyer n'ayant pas exercé d'activité professionnelle, la PCS retenue est celle du conjoint.

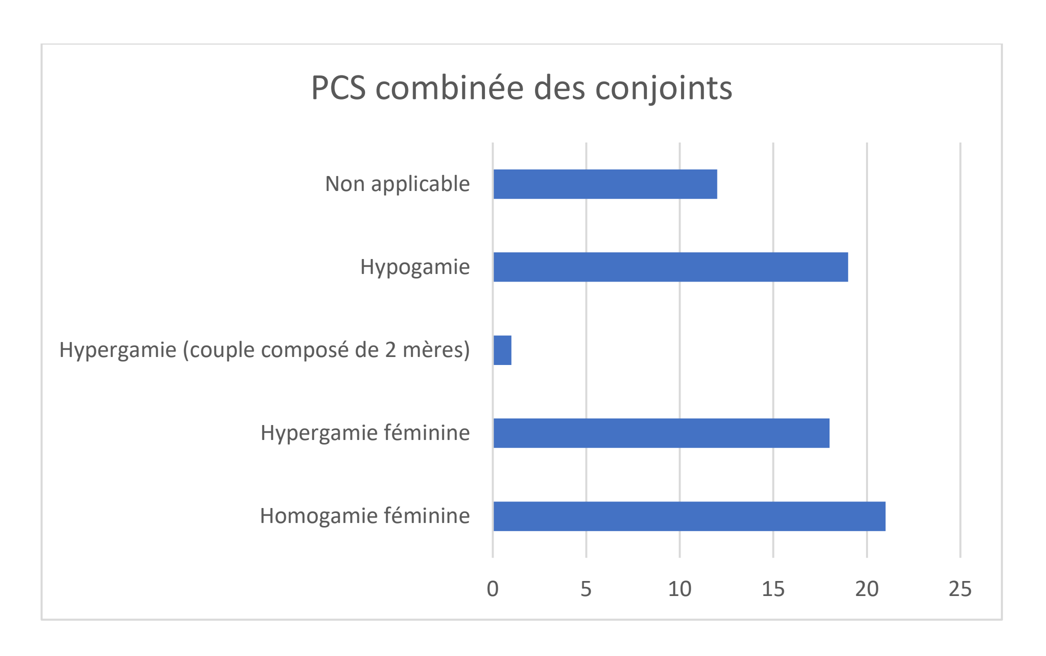
PCS Niveau 1	Nombre
Agriculteurs exploitants	**1**
Agriculteurs sur petite exploitation	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	**14**
Artisans	5
Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	4
Commerçants et assimilés	5

[52] Seuls les enfants connaissant actuellement une situation scolaire alternative ont été comptabilisés ici. Une minorité d'enfants n'était plus en âge scolaire au moment de l'enquête mais ont été pris en compte dans l'analyse.

[53] Cette difficulté est propre à la chercheuse et non aux mères qui auraient été particulièrement « difficiles » d'accès. Lors des rencontres, ces mères restaient très souvent entre elles et je n'ai pas eu d'occasion spontanée pour discuter avec l'une d'entre elles. Peut-être aussi m'était-il plus facile d'approcher des populations aux caractéristiques sociodémographiques proches qu'éloignées des miennes.

Cadres et professions intellectuelles supérieures	**33**
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	8
Cadres de la fonction publique	1
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	8
Professeurs, professions scientifiques	5
Professions de l'information, des arts et des spectacles	6
Professions libérales	5
Employés	**4**
Employés administratifs d'entreprise	2
Employés civils et agents de service de la fonction publique	2
Ouvriers	**1**
Ouvriers qualifiés de type artisanal	1
Professions Intermédiaires	**19**
Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	3
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	4
Professions intermédiaires de la santé et du travail social	11
Techniciens	1
Total général	**72**

Pour donner une idée du statut social combiné des deux conjoints, j'ai calculé le niveau d'homogamie, hypergamie et hypogamie féminine. On constate que les niveaux sont sensiblement les mêmes. L'homogamie - c'est-à-dire l'occupation d'une PCS similaire entre la mère et le père (seul un couple est composé de deux mères) – correspond à 30% de l'ensemble des enquêté · e · s et l'hypergamie – c'est-à-dire l'occupation, par la femme, d'une PCS supérieure à celle de son conjoint – est de 27%. Ainsi, 57% des femmes occupent une PCS égale ou supérieure à celle de leur conjoint. La catégorie « Non applicable » regroupe des femmes séparées de leur conjoint et pour lesquelles la profession de l'ex-conjoint n'est pas connu, elles correspondent à 17% de la population totale. L'hypogamie – c'est-à-dire l'occupation, par la femme, d'une PCS inférieure à celle de son conjoint - concerne principalement la situation des mères au foyer pour lesquelles j'ai retenu la PCS du conjoint. Ainsi, le classement représentant la PCS de la mère – ou à défaut celle du père (cas des mères au foyer) - semble être un indicateur suffisant pour rendre compte de la classe sociale d'appartenance du couple et de l'ensemble des ressources à disposition du foyer.



Quasiment la moitié des enquêté · e · s détient un master (34), quinze ont une licence, sept ont un niveau bac+2, cinq ont un doctorat, quatre ont un niveau baccalauréat et sept ont un niveau CAP ou BEP. La population interrogée est donc majoritairement très diplômée et appartient aux classes moyennes et supérieures.

Ne disposant pas de données représentatives sur cette population, il est clair que ce corpus qualitatif ne vise pas à la représentativité statistique. Des biais d'accès au terrain ont certainement pu entraver la recherche d'une population la plus vaste possible. L'enquête par entretiens a été interrompue lorsque je suis parvenue à une « *saturation* » des données, c'est-à-dire quand j'ai atteint un stade où de nouveaux entretiens n'apportaient plus d'information supplémentaire (Bertaux, 2016 [2005] ; Small, 2009). Si on observe une certaine homogénéité entre les enquêté · e · s, certains critères ont toutefois orienté leur recrutement. Le premier critère est celui de l'origine sociale. Les travaux bourdieusiens postulent en effet l'importance des ressources parentales dans l'accompagnement de la scolarité et au-delà pour l'insertion sur le marché du travail (Garcia, 2018a). Si on suit la grille de lecture bourdieusienne, ces choix de scolarisation alternative nécessitent de la part des parents un volume important de capitaux et le sentiment d'une légitimité vis-à-vis de l'Ecole traditionnelle. Il était donc important de vérifier cette hypothèse en approchant des parents dont les caractéristiques sociodémographiques les éloignent de cette prédisposition. Le deuxième critère est celui du sexe. La majorité des enquêté · e · s sont des femmes. Il a été difficile d'entrer en contact avec des pères pour plusieurs

raisons. La première est simple : les pères sont minoritaires sur les réseaux sociaux, dans les rencontres d'instruction en famille ou lors des réunions dans le cadre des écoles alternatives. La deuxième tient au rapport enquêtrice-enquêté.e : il est plus facile en tant que femme de parler avec une autre femme (Monjaret et Pugeault, 2015). C'est une donnée importante puisque le public ciblé est majoritairement féminin. Toutefois, sur le second terrain mené auprès des parents scolarisant dans des écoles alternatives, les hommes étaient plus accessibles car plus nombreux. Enfin, le troisième critère est géographique : plutôt que de me centrer sur une population localisée dans un espace circonscrit – comme la sélection d'une académie en France - qui m'aurait permis de décrire plus finement l'importance de l'ancrage territorial dans les choix, j'ai préféré diversifier l'origine géographique de mes enquêté · e · s. Au début de mon enquête, j'ai ouvert deux terrains dans des cadres géographiques contrastés : le premier à Paris, ma ville de résidence, en contexte urbain ; le deuxième en Auvergne, ma région d'origine, en contexte rural. Ayant multiplié de nombreux contacts via les réseaux sociaux, j'ai profité de cet avantage pour me déplacer un peu partout en France, dans les Alpes, en Alsace, en Aquitaine et dans l'Ouest de la France. Plutôt qu'une étude de différentes académies, j'ai privilégié le contraste urbain / rural car ces deux espaces n'offrent pas les mêmes ressources, opportunités et contraintes d'un point de vue éducatif (Barthes et Champollion, 2014; Brutel, 2010; Duquet-Métayer et al., 2019).

Enfin d'autres entretiens ont été menés afin d'éclairer autrement le sujet. Un entretien a été conduit avec une inspectrice de l'Education nationale d'une des académies les plus pauvres d'Ile-de-France, afin de comprendre le déroulement des inspections académiques dans le cadre de l'instruction en famille et des écoles hors contrat. J'ai gardé ce contact pour échanger plus informellement à plusieurs reprises, entre novembre 2018 et décembre 2020. Mon interlocutrice m'a confié quatre dossiers de comptes-rendus d'inspections académiques auprès de familles en IEF pour l'année 2017-2018. Je l'avais également sollicitée pour me permettre d'assister à des inspections. J'avais donc rédigé une lettre à destination de l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de la circonscription d'une commune limitrophe de Paris (Nord), mais malgré plusieurs relances cette lettre est restée sans réponse.

2.3.2. Des observations

Le second matériau est composé d'observations ethnographiques dont voici un tableau récapitulatif :

Tableau des observations rencontres/écoles	Durée
Rencontre IEF 7 Septembre 2017 (Paris)	4 heures
Rencontre IEF 14 Septembre 2017 (Paris)	4 heures
Rencontre IEF 21 Septembre 2017 (Paris)	4 heures
Rencontre IEF week-end du 11 mars 2018 (Puy-de-Dôme)	3 jours
Journée dans les bois du 25 octobre 2017 (Hauts-de-Seine)	4 heures
Réunion de l'association Alterna'vie, projet d'école alternative 23 décembre 2017 (Allier)	2 heures
Ecole Steiner 15 mars 2019 (Isère)	4 heures
Ecole du troisième type mars 2019 (Indre-et-Loire)	7 heures

Tableau des observations familles	Durée
Famille Mésange (Haute-Savoie) 5 au 8 novembre 2017	4 jours
Famille Chardonneret (Haute-Savoie) 8 au 11 novembre 2017	4 jours
Famille Chardonneret 10 au 13 avril 2018	4 jours
Famille Mésange 15 au 20 avril 2018	4 jours
Famille Rouge-gorge (Gironde) 14 au 16 mai 2018	4 jours
Famille Bouvreuil (Puy-de-Dôme) 17 au 21 juin 2018	4 jours
Famille Fauvette (Isère) 13 au 15 mars 2019	3 jours

Au total, quatre familles IEF ont été observées. Les deux premières familles (Famille Mésange et Famille Chardonneret), contactées par le réseau social Facebook, ont été rencontrées une première fois en novembre 2017. En avril 2018, je suis retournée dans ces deux familles. La famille Rouge-gorge, a été approchée en participant à la rencontre IEF du 11 mars 2018. Je me suis rendue à leur domicile deux mois plus tard, en mai 2018. Enfin, la famille Bouvreuil, également contactée par Facebook, a été rencontrée en juin 2018.

En mars 2019, je suis allée visiter une école Steiner dans les Alpes. Ce séjour a duré trois jours, durant lesquels j'ai pu réaliser sept entretiens avec des parents de l'école. Lors de mon séjour, j'ai dormi au domicile de deux enquêtés chez qui j'ai pu réaliser quelques observations. L'un d'eux m'avait contactée à l'issue de mon questionnaire pour témoigner son intérêt pour la

recherche et m'indiquer qu'il était disponible pour un entretien. En revanche, il est rare qu'on m'ait contactée directement, comme l'a fait Florent. Ayant la possibilité de réaliser cet entretien sur son lieu de vie, Florent m'a proposé de venir faire des entretiens avec plusieurs parents pour optimiser mon temps sur place. Les deux personnes m'ayant hébergée étaient Florent et son ex-compagne Chloé (Famille Fauvette). Leur fille aînée est en IEF et les deux autres sont scolarisés à l'école Steiner. Le contact s'est fait par mail et téléphone pour l'organisation et la logistique une fois sur place.

Enjeux méthodologiques d'une enquête au domicile des familles

Mes enquêtes précédentes m'avaient confrontée à un cadre institutionnel (lycée) et je n'avais donc jamais été amenée à me trouver dans un cadre plus privé et personnel comme celui d'une maison. J'ai utilisé une grille d'observation tout en sachant qu'il faudrait également me familiariser à ce type d'observation à moitié participante. En effet, lors de mon séjour, je participais dans une certaine mesure aux activités de la famille mais je ne pouvais prétendre à un statut équivalent à celui de mes enquêté · e · s comme c'est le cas dans certaines enquêtes en terrain « *proche* » (Bailly et al., 2021). Je participais donc tout en restant à certains moments à distance. Dans les deux familles revisitées, j'ai essentiellement suivi la mère et les enfants, le père étant relativement moins présent. Pour la Famille Bouvreuil, ce sont plutôt les deux filles âgées de 14 et 11 ans que j'ai suivies, puisqu'elles étaient relativement autonomes et que leurs parents se rendaient sur leur lieu de travail tous les jours. Pour les familles Mésange et Chardonneret, revisitées en 2018, j'ai essayé de réaliser une ethnographie chronométrée (Pruvost, 2017). Il s'agissait de noter par période de dix à quinze minutes ce que faisaient les individus et dans quel(s) lieu(x).

Ce type de lieu d'enquête comporte un certain nombre de défis éthiques, émotionnels et méthodologiques inattendus que je vais détailler ici. Tout d'abord, et comme je l'ai déjà dit, la première phase est celle de la mise en contact. Il faut s'assurer de part et d'autre que nous sommes d'accord sur les objectifs de ma venue. Cette mise au clair concerne à la fois les adultes et les enfants. A titre d'exemple, dans la famille Bouvreuil un groupe Messenger a été créé

incluant les parents, les deux enfants et moi-même pour échanger en amont de ma venue. Je reproduis des extraits de cet échange du mois de mai 2018 :

> Solenne : Pauline est doctorante en sociologie et fait une thèse sur les alternatives à l'école conventionnelle 😉 Flore, Ariane je vous invite à lire le document que Pauline a écrit quand vous aurez un moment. Si vous souhaitez lui poser des questions avant son arrivée, elle pourra peut-être y répondre un peu. Et vous approfondirez ensuite en direct. 😊
>
> Ariane : Bonjour à tous. J'ai une question à poser à Pauline.
>
> Solenne : (émoticône « pouce en l'air »)
>
> Ariane : Je n'ai pas bien compris...cela veut dire que nous allons faire notre vie normalement et vous allez nous observer, voir comment nous fonctionnons ?
>
> Pauline : Bonjour ! Merci pour la création du groupe Solenne !! Oui c'est exactement ça Ariane, l'idée c'est vraiment que ma venue ne perturbe pas vos activités comme vous les auriez faites normalement. Le but est de "documenter" votre vie. C'est un peu comme si je filmais votre vie pour en faire un documentaire. Sauf que je n'ai pas de caméra et que ça a un but universitaire 🙂. Pendant quelques jours, je vais vivre votre vie avec votre rythme
>
> Ariane : Ha ! D'accord, je vois. Merci pour votre réponse🙂je suis très contente de pouvoir vivre cette expérience ! 😊

Dans chaque famille, ma présence a été perçue comme bienvenue, voire bénéfique. Certaines mères ont pu apprécier de partager leur journée avec moi. Je pense particulièrement à Aurore, qui semble avoir profité de ma présence pour que je l'aide logistiquement et émotionnellement. Lorsque les enfants étaient couchés, Aurore se déchargeait parfois mentalement en me confiant ses difficultés, sa fatigue, etc. Deux ans plus tard, alors qu'elle a quitté le domicile familial et par là même son conjoint, elle me demande de participer au dossier qu'elle est en train de construire alors qu'elle a porté plainte contre lui. Se souvenant de toutes les notes que j'avais prises lors de ma venue, elle se rend compte que je suis une des rares à avoir pu être témoin de son comportement. Elle recherche des témoignages sur sa violence ou sur son absence d'implication auprès des enfants. Elle se retrouve dans une situation difficile, devenue mère monoparentale de quatre enfants, au RSA, son ex-conjoint essayant d'obtenir la garde principale des enfants. Par ailleurs, peu de temps après ma visite elle me confie qu'elle a réutilisé

ma méthode d'observation, en consignant de manière factuelle ce qu'elle fait. Elle m'explique que de cette façon, elle souhaite montrer à l'inspectrice académique ce qu'elle utilise comme matériel pédagogique avec ses enfants. Elle m'avait d'ailleurs proposé de me confier toutes ces notes mais prise dans son quotidien très chargé, elle n'y a pas donné suite. A la fin de son mail, son ton est très amical : « *Je te fais pleins de bises, et te redis encore combien ta venue m'a fait du bien, et m'a poussée à noter autrement ce que je donne à voir ou à faire avec mes "mômes" !!!!!!* ».

De la même façon, lorsque j'arrive pour la première fois chez la famille Chardonneret, Carole débute l'instruction en famille. J'analyse son acceptation de ma présence à domicile comme une façon d'avoir un recul, par ma présence externe, sur ce qu'elle fait. Ma présence devient une manière pour les parents de se conforter et de donner de la visibilité à leur choix. Pour les enfants, ma présence est également bienvenue : je deviens tour à tour compagne de jeu pour les plus petits, une « grande sœur » avec qui partager ses passions et intérêts. Mon statut de « jeune » a bien sûr aidé à instaurer ce type de relations. Je n'ai pas cherché à les éviter, souhaitant avant tout que les membres de la famille se sentent bien en ma présence. Ainsi, dans l'intérêt de la réciprocité, j'ai pu être amenée à révéler beaucoup plus sur moi-même que dans un contexte d'enquête classique.

Du côté des pères, il y a deux situations différentes : les pères présents lors de mes observations et participant activement au projet d'instruction (en famille ou en école) et les pères présents de manière ponctuelle que je côtoie moins. Avec les premiers, ma présence est plutôt normalisée. Dans la famille Bouvreuil, c'est Marco qui vient me chercher à la gare et c'est donc mon premier interlocuteur sur place. Les échanges sont plutôt faciles. Si certains ne sont pas habitués à la teneur introspective de ceux-ci, cet exercice est plutôt bien perçu, comme pour Christian, qui y voit une manière de prendre du recul alors que sa compagne est beaucoup plus à l'aise pour ce genre d'exercice. La situation est un peu différente dans la famille Fauvette car c'est par le père que j'entre en contact avec le reste de la famille. Avant mon séjour, je raconte lors d'un déjeuner avec des collègues doctorant · e · s mon départ imminent pour réaliser ce court terrain. Une de mes collègues s'inquiète que je dorme au domicile d'un homme que je ne connais pas. Je me rends alors compte de la naïveté avec laquelle j'ai préparé mon départ, n'ayant pas conscientisé le « *script sexuel caché de la relation d'enquête* » (Clair, 2016). D'autant plus que

la situation conjugale de la Famille Fauvette a changé récemment puisque les époux se sont séparés et que j'ai été invitée à loger chez les deux. Dans aucune des familles des enjeux de ce type ne se sont posés, mais il est toutefois important de ne pas les nier. Du côté des pères moins présents, dans la famille Rouge-Gorge, je n'ai quasiment aucun échange ni relation avec le père. Chez la famille Chardonneret, je réalise un entretien avec le père qui paraît presque étonné d'être interrogé mais finalement intéressé pour donner son avis alors qu'il est plutôt désinvesti du projet d'instruction en famille.

Ensuite, enquêter auprès des familles implique d'instaurer avec les enquêté · e · s une forte proximité. Cette proximité, parfois troublante, nécessite de pouvoir jongler entre différentes casquettes, et s'apparente à un véritable numéro d' « *équilibriste* » pour l'ethnographe (Landour, 2013). La relation d'enquête se transforme au fur et à mesure de cette co-présence et vie commune de telle façon que le statut d'enquêtrice disparaît parfois pour laisser plus de place à son identité personnelle. Les liens tissés avec certains enquêté · e · s sont devenus dans certains cas de vrais liens amicaux, de telle façon que lorsque je prenais de leurs nouvelles, il n'était pas toujours clair si c'était l'enquêtrice qui le faisait ou simplement moi-même, par intérêt purement personnel. La construction de telles relations a été renforcée par le partage de moments de vie commune : la cueillette de plantes sauvages, la fabrication du pain, la confection de plats, etc. Lorsque j'achète de la farine à Élodie et Christian, il était clair que c'est pour mon usage personnel. Lorsque je reçois un livre au laboratoire de la part de Florent chez qui j'avais séjourné lors de ma visite d'une école Steiner, ce n'est pas pour un usage professionnel mais bien personnel ; le livre ayant trait à une discussion personnelle que nous avions eue. Un exemple de cette proximité est donné par mon séjour chez Élodie et Christian. Un soir, alors que leurs deux enfants sont couchés, nous discutons de leurs choix éducatifs, autour du canapé, avec une lampe allumée, en buvant une tisane que Christian nous avait préparée. Au moment de l'entretien, l'espace domestique d'Élodie et Christian se résume à une seule et même pièce : cuisine, chambre et salon sont dans la même pièce. Les enfants dorment juste à côté de nous, malgré le volume sonore de nos conversations qui ne semblent pas les déranger. A ce moment-là, je réalise que je me trouve vraiment dans l'intimité de leur foyer. Je me rappelle alors que dans la journée, Élodie s'est changée et a enlevé son pantalon devant moi. Le temps de quelques jours, je fais partie de la famille. Il peut paraître

d'ailleurs étrange pour les enfants d'accueillir une personne qu'ils ne connaissent pas chez eux. Je suis à la fois proche par nos interactions quotidiennes tout en gardant un statut d'étrangère : au départ, nous n'entretenons ni liens amicaux, ni liens familiaux. Pourquoi suis-je donc présente ? Chez Élodie et Christian, le fait que je porte le même prénom que la sœur d'Élodie entretient cette confusion : je suis un peu comme « tata » mais nous ne faisons pas partie de la même famille. C'est la façon dont Élodie me présente à ses enfants.

Rétrospectivement, je me rends compte qu'il n'a pas été établi clairement au cours de mes séjours quelles données je pouvais utiliser. D'un point de vue éthique, il était clair que les conversations ne concernant pas directement l'enquête ne devaient pas être utilisées dans le cadre de ma thèse. Toutefois, il n'a pas été clairement explicité ce qui était de l'ordre « privé » ou de l'ordre « public », c'est-à-dire quelles informations je pouvais mentionner et quelles sont celles qu'il ne fallait pas divulguer. Généralement, les enquêté · e · s semblaient être à l'aise avec ma démarche tant qu'ils étaient assurés que le travail serait anonymisé. Par exemple, Sophie lors de notre entretien m'explique qu'elle ne voit aucun inconvénient à ce que je prenne des photos de sa maison : « *je sais que participer au travail que tu fais, accepter des photos etc, c'est cool pour tous ceux qui vont être dans une difficulté à oser le faire* ». Le temps de mon séjour atténuait certainement le cadre professionnel de l'enquête ou peut-être que les enquêté · e · s finissaient par oublier ou par suffisamment intérioriser l'idée que les données recueillies seraient ensuite utilisées. Je devenais tout simplement un « *bon invité* » et non plus une « *chercheuse professionnelle* » (Yee et Andrews, 2006). Peu d'articles ou ouvrages méthodologiques abordent d'ailleurs frontalement ces questions qui sont mieux adressés dans le contexte étasunien (Lareau, 2003; Yee et al., 2006; Tannen, 2007; Plowman et Stevenson, 2013) où la régulation éthique de la recherche est beaucoup plus importante. Toutefois ces enquêtes sont un peu différentes dans la mesure où il ne s'agit pas d'une immersion sur plusieurs jours mais d'allers-retours réguliers au domicile des familles : les chercheur · e · s n'étaient pas amené · e · s à dormir chez leurs enquêté · e · s. Certaines techniques audio et filmiques se développent d'ailleurs depuis plusieurs années pour résoudre les difficultés inhérentes aux enquêtes au domicile des familles (La Valle, 2011).

Parmi les quatre familles observées pendant plusieurs jours dans leur contexte familial, l'enquête s'est prolongée au-delà des parents et des enfants, témoignant de l'intérêt des parents

à m'inclure dans leur quotidien proche. J'ai ainsi réalisé deux entretiens avec les deux grands-mères maternelle et paternelle d'Élodie (IEF), un entretien avec la mère et l'une des sœurs d'Élodie, un entretien avec la sage-femme avec laquelle cette dernière a accouché, un entretien avec la grand-mère maternelle de Solenne (IEF) ainsi que ses deux filles âgées de 11 et 14 ans. J'ai également interrogé la fille aînée de Lou (IEF), âgée de 18 ans. Bien que marginaux par rapport au corpus général, ces entretiens se sont avérés intéressants pour corroborer la parole des enquêté · e · s et avoir accès à des informations qu'ils évoquaient brièvement ou de manière euphémisée. Par exemple, la grand-mère d'Élodie m'a indiqué que celle-ci avait passé trois fois le concours pour être professeur des écoles, une information que je n'avais pas recueillie dans l'entretien avec l'intéressée. Par ailleurs, la confrontation de points de vue intergénérationnels sur l'école était stimulante pour situer le point de vue des enquêté · e · s comme dans l'échange suivant, non enregistré et retranscrit dans le carnet de terrain :

Journal de terrain : Rencontre avec la grand-mère paternelle d'Élodie, novembre 2017.

Monique a 73 ans et vient d'une famille où tout le monde travaillait à la SNCF. Son père est mort très jeune, ce qu'elle considère comme un manque. Elle est allée à l'école jusqu'à 14 ans, a passé le certificat d'études primaires. Ensuite les bons élèves allaient à l'Ecole normale et puis les autres s'arrêtaient. Elle n'aimait pas l'école, en parle comme une mauvaise expérience car elle était une enfant timide : « *J'étais quelqu'un de très timide, je n'avais pas confiance en moi, donc il ne fallait pas trop me brusquer. […] J'étais nulle en maths* ». Élodie, qui est présente dans la pièce où nous réalisons l'entretien, dit qu'elle trouve ça bête de considérer qu'elle était nulle alors que c'était son maître qui était malveillant. Monique a passé un CAP de de sténo-dactylographie : « *à mon époque tout le monde faisait secrétaire* ». Élodie parle à sa grand-mère d'intelligences multiples, « *mais nous on ne réfléchissait pas autant* » répond sa grand-mère. Elle s'est ensuite mariée à 24 ans et a été femme au foyer.

« Et l'école ne donnait pas confiance en soi » dit Élodie. « *Oui, il faut bien insister sur ça* », surenchérit la grand-mère.

A part, elle me parle de l'IEF : « *Moi, j'ai du mal à comprendre qu'on puisse apprendre sans aller à l'école* », « *le savoir ne passe que par l'école pour moi* », « *par exemple, comment peut-on apprendre les règles d'orthographe ? Alors il ne faudrait plus savoir bien écrire ?* ». Élodie intervient pour me ré-expliquer ce que sa grand-mère pense et ses parents veulent dire. Alice (sœur cadette) dit : « *Élodie, laisse parler mémé* ». Monique dit qu'Élodie a souffert car a passé trois fois le concours pour être

institutrice : « *Tu essaies de comprendre pourquoi tu as été en rejet ?* » demande-elle à Élodie. Celle-ci répond qu'elle a beaucoup pleuré, et qu'elle a fait un cheminement aussi pour comprendre.

Monique aborde la question de l'ascension sociale : pour elle, c'est extrêmement important, par exemple se réfère aux métiers de mes frères [respectivement médecin et informaticien] et à mes études pour me dire que mes parents doivent être contents et fiers. Élodie s'en agace un peu. Elle dit qu'elle est plutôt en déclassement social par rapport à ses parents. Pour Monique, c'est important, car elle a une croyance forte en l'école.

Dans la voiture pour aller prendre mon train, je suis accompagnée par Alice et Monique. Alice dit que les enfants d'Élodie auront un « *capital amour énorme* ». « *Mais est-ce que c'est suffisant pour vivre sa vie ?* » demande Monique.

Plusieurs parents m'avaient proposé d'interroger également leurs enfants, ayant à cœur de laisser la parole aux « *principaux concernés* » par ces choix. Si des entretiens systématiques avec les enfants m'auraient permis de voir les similitudes ou au contraire les divergences entre les discours des parents et des enfants, mon objectif n'était pas de mesurer les effets de l'IEF ou de la scolarisation en école alternative sur les enfants mais bien le choix des parents.

Enfin, cette proximité peut devenir problématique au moment de l'écriture. Il m'a fallu rompre temporairement mes contacts avec les uns et les autres, arrêter vraiment le terrain – même si je n'ai pas entièrement réussi[54] – pour retrouver une certaine indépendance et ne pas me sentir émotionnellement liée à celui-ci. L'invitée qui tour à tour a été une amie, confidente, grande-sœur, tante, doit alors redevenir une « *chercheuse professionnelle* ».

Observations de rencontres entre familles

J'ai par ailleurs réalisé cinq observations de rencontres entre familles IEF en France en contexte rural et urbain, dont une sur trois jours. Ces rencontres m'ont permis de nouer des contacts avec des enquêté · e · s auxquels je n'avais pas accès sur les réseaux sociaux mais également d'observer la façon dont s'incarnent ces choix à l'échelle collective.

[54] J'échange encore régulièrement avec deux familles chez qui je me suis rendue. A titre d'exemple, avec la famille Mésange : je suis restée en contact étroit avec Élodie qui m'a annoncé sa troisième grossesse, puis son accouchement. En décembre 2019, je l'avais contactée pour passer une commande en rapport avec les compétences professionnelles de Christian.

Figure 4 - Exemple d'une rencontre IEF dans une forêt domaniale au sud de Paris



Observations d'écoles

Enfin, j'ai eu l'occasion de visiter deux écoles dans le cadre de mes déplacements pour des entretiens. La première école a été observée sur un après-midi lors d'un séjour de trois jours dans le sud de l'Isère. Ayant été hébergée par deux parents de l'école, des observations au sein du domicile ont également été réalisées. La deuxième école a été observée lors d'une journée entière, à l'invitation d'une mère et créatrice de l'école avec qui j'avais réalisé un entretien téléphonique. Ma présence dans l'école m'a permis d'avoir plusieurs conversations informelles avec des parents d'élèves, venus déposer ou chercher leur enfant.


Figure 5 - Visite d'une école du troisième type dans l'Ouest de la France



Ce travail ethnographique au domicile des familles m'a donné des clés pour mieux comprendre leurs conditions d'existence, leur vie quotidienne et ainsi d'incarner les discours recueillis en entretiens dans des observations concrètes. De la même façon, les visites des écoles et des rencontres IEF m'ont permis d'observer les relations entre les familles IEF, celles entre les familles et les personnels d'éducation dans les écoles mais aussi de voir les enfants dans leurs contextes de socialisation. Ils servent donc d'appui aux données issues des entretiens.

2.3.3. Des sources écrites

Le troisième matériau est composé de sources écrites diverses. Le matériau le plus conséquent est issu des réseaux sociaux. L'idée était d'extraire des données à partir de publications et commentaires sur un groupe Facebook privé d'instruction en famille réunissant 13 713 membres (comptage effectué au 25 mars 2019) que j'ai intégré, pour observer les échanges entre les participants au groupe. Les administratrices de la page n'ont pas été averties de ma recherche, j'ai simplement signalé que j'étais intéressée par l'instruction en famille. J'ai décidé de

ne pas en informer les membres pour éviter que mes observations influencent les interactions. Etant donné que ma recherche s'intéressait aux échanges textuels – informations non sensibles - sans les corréler aux auteurs, l'anonymat des personnes était respecté (Johns et al., 2004; Stewart et Williams, 2005; Latzko-Toth et Proulx, 2013). Le but était de comprendre la nature des échanges et le type d'informations et de ressources recherchées par les individus. Grâce à un outil[55] développé par le Medialab[56], j'ai pu « scraper »[57] les publications et commentaires associées aux publications sur deux mois – de septembre à novembre 2018 -. J'ai ainsi obtenu un fichier au format CSV équivalent à 885 lignes-publications rédigées par 479 membres différents (le plus haut degré de participation est de 65 publications pour un membre), contenant les informations suivantes :

Identifiant	Texte	Date	Auteur	Lien vers une page web	Réactions	Partages	Commentaires

J'ai borné ces observations à deux mois pour pouvoir les traiter ensuite de manière qualitative. Cette étude a un caractère exploratoire servant principalement de données de contextualisation. J'ai donc codé ces données à travers une grille thématique classique, comme je le ferais pour des observations *in situ*, afin de réaliser une analyse thématique et une analyse de contenu :

Genre	Administratif	Ressources pédagogiques	Recherche de soutien	Recherche de contacts d'autres familles
	Inspection académique	Formations		
	Contrôle de la mairie	Manuels		
	Renseignements déscolarisation ou non-scolarisation	Matériel		
	Rescolarisation	Cours		
		Outils		
		Lieux		

[55] Artoo : https://medialab.github.io/artoo/

[56] Le Médialab est un laboratoire de recherche interdisciplinaire de Sciences Po Paris : https://medialab.sciencespo.fr/

[57] https://medialab.sciencespo.fr/actu/comment-scraper-et-crawler-son-propre-site-pour-le-migrer/

Particularités enfants	Témoignages problématiques scolaires	Difficultés rencontrées en IEF	Travail et IEF	Partage moments de vie en IEF

A côté de cette analyse systématique, j'ai également réalisé des observations flottantes sur plusieurs groupes Facebook d'instruction à domicile ou relatives aux écoles privées hors contrat alternatives. Je consignais ces observations dans un fichier texte lorsque je trouvais les échanges intéressants, par exemple lorsqu'ils apportaient des illustrations d'éléments abordés en entretien. Bien sûr, ces observations ont des limites dans la mesure où il s'agit uniquement des productions écrites, ce qui *« réduit les individus à leurs traces sans restituer le contexte et les motivations de leur production* » (Jouët et al., 2013, p. 148).

A côté de ces sources écrites, j'ai également consulté des documents institutionnels (amendements, circulaires, décrets, propositions de lois, lois, guides rédigés par le ministère de l'Education nationale, travaux parlementaires), afin de comprendre le cadre légal des choix de scolarisation alternative. J'ai de plus consulté des documents rédigés (sous forme de communiqué) par les associations d'instruction en famille, des informations figurant sur les sites web des écoles alternatives où les parents enquêtés ont inscrit leur(s) enfant(s), des articles de presse. Enfin, j'ai recueilli de manière non-systématique quelques matériaux auprès des parents IEF (convocations pour l'inspection académique (10), projets présentés à l'inspection (6), comptes-rendus de l'inspection académique sous forme écrite ou d'enregistrement vocal (10)) et auprès des parents scolarisants : projets et charte de l'école (4), livret de suivi des acquis (3), résultats de questionnaires établis par les écoles à destination des parents (3), documents médicaux suite à la mise en place d'un accompagnement scolaire spécifique (2). Ces données me permettent de compléter certaines informations énoncées en entretien.

2.3.4. Des données quantitatives issues d'un questionnaire en ligne

Le quatrième matériau, de nature quantitative, est constitué de 653 réponses complètes à un questionnaire que j'ai diffusé par Internet[58] comportant 94 questions, recodé en 491 variables.

[58] Ce questionnaire a été diffusé à partir de la fin du mois de décembre 2018.

Le questionnaire visait à comprendre les choix de scolarisation alternative en les liant aux styles de vie. Le questionnaire comprenait huit grands thèmes : enfants, famille, convictions et valeurs, pratiques culturelles, modes de vie et de consommation, services publics, questions d'ordre général, parcours scolaire et socio-professionnel.

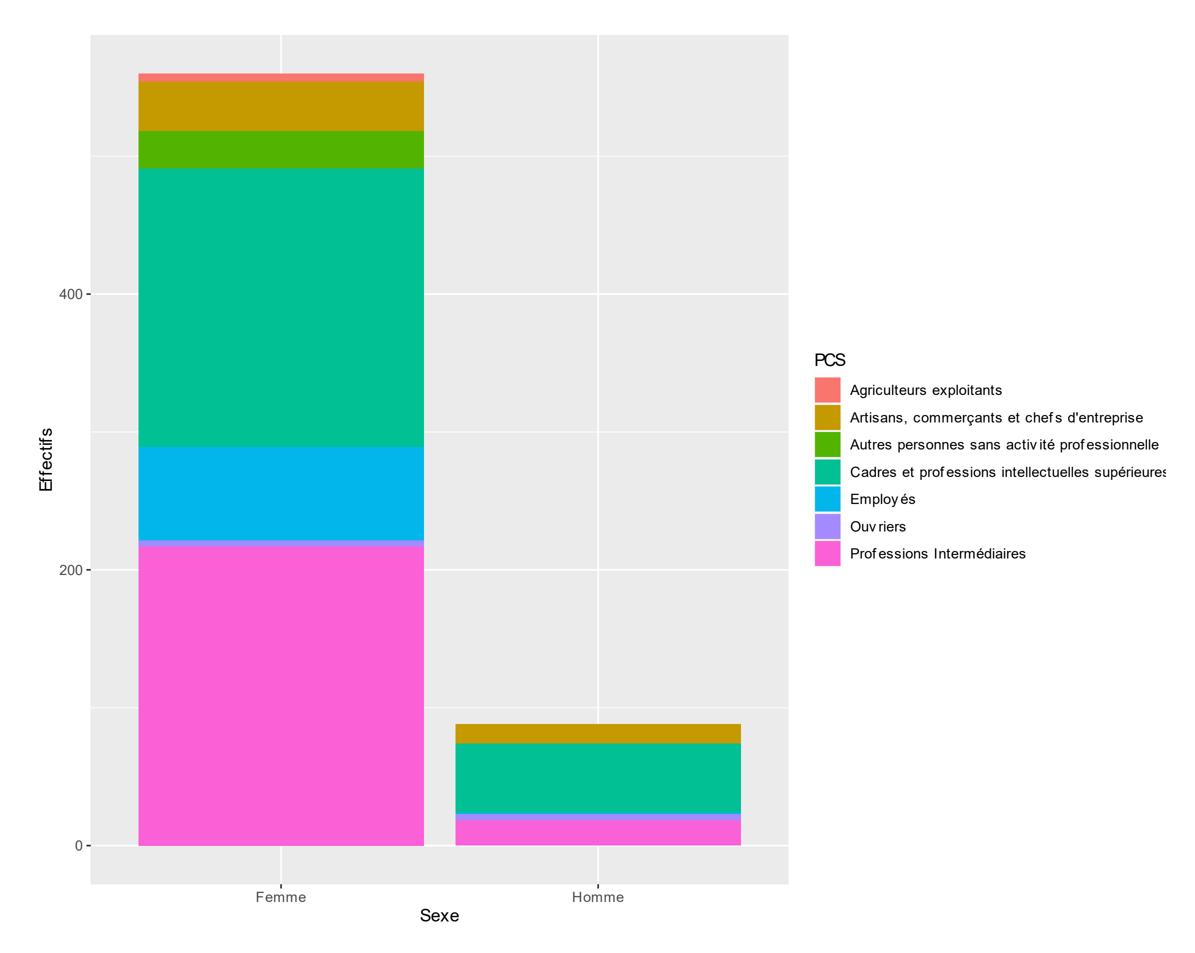
Au total, 1463 personnes ont répondu au questionnaire, dont 814 de manière partielle. Il est impossible de savoir le pourcentage de non-réponses liées à des bugs sur le serveur, mais il est raisonnable de penser qu'étant donné la longueur du questionnaire, la proportion de ceux qui ont pu se décourager en cours de réponse est relativement importante. Ceci a notamment été confirmé par un envoi de mail à destination de répondant · e · s n'ayant pas terminé de remplir le questionnaire. Ces informations permettent de supposer que les répondant · e · s sont des individus plutôt motivés. En outre, une part importante des questions concerne des aspects très personnels de la vie des individus, ce qui a certainement contribué au fort taux de non-réponses. Au total, 714 individus ont répondu entièrement au questionnaire avant traitement. Cet échantillon, bien qu'important numériquement parlant, n'a pas de caractère représentatif. On peut supposer que les moins lettrés, les moins équipés en numérique, les moins mobilisés pour témoigner de leurs choix ont davantage tendance à ne pas répondre. Certains individus ont été retirés de la base de données, soit parce que le taux de valeurs manquantes (NA) était trop important, soit parce qu'ils ne rentraient pas dans le public cible. Ainsi, les individus ayant inscrit leur enfant dans une école privée hors contrat confessionnelle ont été retirés de la base de données.

Le questionnaire a été construit à partir des données du terrain (entretiens et observations) qui l'ont orienté vers des questions liant choix scolaires et styles de vie. Il s'appuie également sur des questionnaires pré-existants : celui élaboré par Julie Pagis dans le cadre de sa thèse de doctorat portant sur l'héritage de Mai 68 (Pagis, 2009), notamment parce que certains items du questionnaire correspondaient aux choix de scolarisation dans des écoles publiques expérimentales (l'école Vitruve à Paris et l'école Ange-Guépin à Nantes), le questionnaire de l'étude ELFE (Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance), le questionnaire pour la France de l'ESS (European Social Survey) et enfin le questionnaire PREFACE (Pratiques et Représentations Face à l'Etat) de l'ELIPS (Etude Longitudinale par Internet Pour les Sciences Sociales).

Les réponses retenues correspondent à 561 femmes (86% du total) et 88 hommes (14% du total), ce qui correspond approximativement aux mêmes proportions que pour l'enquête qualitative (respectivement 83% et 17%). Elles concernent 1401 enfants dont 1001 actuellement en situation d'instruction alternative. La part d'individus vivant en zone rurale est de 46%, c'est-à-dire quasiment la moitié de la population enquêtée. La moyenne d'âge des enfants étant actuellement soit instruit à domicile soit scolarisé dans une école privée hors contrat "alternative" est de huit ans, ce qui correspond à nouveau à l'enquête qualitative. Les répondant · e · s ont en moyenne deux enfants par famille et les 30-44 ans représentent 74% du total. 50 enquêté · e · s appartiennent à la catégorie *Artisans, commerçants et chefs d'entreprise*, 27 n'ont pas d'activité professionnelle, 253 sont rattachés aux *Cadres et professions intellectuelles supérieures*, 69 aux *Employés*, neuf aux *Ouvriers*, six aux *Agriculteurs exploitants* et 238 aux *Professions Intermédiaires.* Par rapport à l'enquête qualitative, on retrouve à peu près la même proportion de *Cadres et professions intellectuelles supérieures* (38.7% dans l'enquête quantitative contre 34.7%). En revanche, il y a sensiblement plus de *Professions Intermédiaires* (36.4% contre 17.3%). A titre de comparaison, dans la population française, la part des *Cadres et professions intellectuelles supérieures* s'élève à 20.4% et celle des *Professions Intermédiaires* à 26%, hommes et femmes confondues (Insee, 2021). La répartition selon le type de choix scolaires n'est pas non plus la même : alors qu'environ 59% des parents de l'enquête qualitative sont concernés par une situation d'IEF, dans l'enquête quantitative les parents IEF ne correspondent qu'à 31% du total. Le questionnaire reflète donc une représentation plus importante des parents scolarisant en école privée hors contrat (69 %) par rapport aux données d'entretiens.



Figure 6 - Graphique représentant la répartition sociale des répondant · e · s au questionnaire selon le sexe et la PCS



L'intérêt du questionnaire était d'aller vérifier quantitativement certaines hypothèses énoncées à l'issue du terrain ethnographique afin de comparer les résultats des observations et entretiens avec des données chiffrées résultant d'une population d'enquête plus large.

3. Le traitement des données de l'enquête

3.1. Analyse thématique des entretiens et des observations

L'ensemble des entretiens réalisés dont la durée totale équivaut à environ 130 heures ont d'abord été entièrement retranscrits et analysés avec le logiciel libre Sonal[59]. La somme des retranscriptions équivaut à 1886 pages au total. Les entretiens et les observations ont été analysés

[59] http://www.sonal-info.com/fr/page/t%C3%A9l%C3%A9chargement

de manière systématique selon une analyse thématique issue à la fois de la grille d'entretien et de thèmes qui sont apparus importants suite à leur récurrence d'apparition :

001 - Carrière de pratiques
002 - Critique de l'institution scolaire / de l'Etat / de l'institution médicale
003 - Regard sur sa propre scolarité / éducation
004 - Réception du choix par l'entourage
005 - Décision dans le couple
006 – Répartition des tâches dans le couple
007 - Rapport au naturel, au corps, aux origines
008 - Utilisation de savoirs externes
009 - Réorganisation vie / travail
010 - Savoirs pédagogiques des experts
011 - Expérience de l'école
012 – Particularités enfantines : Précocité, Handicap, etc.
013 - Pratiques écologiques
014 - Activités
015 - Profession / diplôme
016 - Métier parent
017 - Réseaux sociaux en ligne
018 - Densité du réseau
019 - Valeurs
020 - Apprentissages
022 - Inspection académique
023 - Pratiques normées
024 - Militantisme
021 - Recherche d'informations

Une deuxième analyse a ensuite été réalisée, cette fois avec le logiciel Nvivo permettant un retour sur le premier codage, en l'augmentant de nouvelles catégories. Ce deuxième temps de l'analyse, plus connecté au travail d'écriture, m'a permis d'affiner le travail de catégorisation et de typologisation. Le logiciel Nvivo autorisait des codages plus fins sur des sections de phrase :

Troubles neurocognitifs
Composantes du choix scolaire
Clôture sociale
Congruence avec l'éducation familiale
Continuité du travail parental (pédagogique)
Stratégie du refuge
Visées collectives
Visées individuelles
Conception de l'enfance

Autonomie et autodétermination
Nature
Rousseauisme
Sécurité affective
Transmission
Couple
Décisions
Désaccords
Répartition des tâches

Expérience scolaire
Alternative
Conventionnelle
Institutions
Etat
Médicale
Scolaire
Naturel
Corps
Maternage proximal
Origines
Parcours
Activités
Carrière de pratiques
Déménagement
Education et socialisation primaire
Entrée parentalité et métier de parent
Etudes
Pratiques normées
Profession et emploi

Réorganisation vie pro et vie familiale
Scolarisation
Réseau
Théories pédagogiques
Neuro
Valeurs
Anti-âgisme
Anticapitalistes
Autodétermination
Autonomie
Expressivité
Fortifier liens fratrie
Humanisme et solidarité
Instrumentalisme
Liberté
Militantisme
Passion - plaisir
Pratiques écologiques
Religieuses

Ces deux temps d'analyse me semblent essentiels. Le premier codage a été réalisé à l'issue de la récolte des données. Le codage provient à la fois des thèmes de la grille d'entretien auxquels ont été ajouté des thèmes issus des données elles-mêmes par leur forte récurrence. Le deuxième codage, plus analytique, a été entrepris avant et pendant l'écriture avant de tester mes interprétations.

3.2. Variables sociodémographiques et traitements quantitatifs

Par ailleurs, pour chaque entretien - correspondant à un « cas » dans Nvivo -, des données de type sociodémographiques ont été renseignées, permettant des traitements qualitatifs spécifiques à partir de ces variables, mais également des traitements quantitatifs afin d'objectiver certains paramètres comme le nombre de familles dont un ou plusieurs enfants sont concernés par un traitement neurocognitif (chapitre 1) :

Profession	Accouchement à domicile ou naturel
Diplôme	Profession du conjoint
PCS des parents	Positionnement Politique
Modalité scolaire actuelle	Sexe
Nombre d'enfants	Porosité IEF et EPHCA
Âge enfants	Classe sociale
Caractéristiques des enfants	Milieu géographique
Diagnostics neurocognitifs	Type d'élève
Difficultés scolaires	Type de rapport à l'école
Niveau de revenus par an	Mère au foyer

3.3. Frises chronologiques

A côté de l'analyse thématique, j'ai mené des analyses biographiques sur les entretiens au moyen de frises chronologiques construites grâce au site web CodePen[60]. Le but de ces frises était d'ordonner les éléments du discours en établissant les jalons principaux du parcours de l'enquêté · e. Il s'agissait donc de repérer les dates, les événements et les expériences marquantes permettant d'identifier des « seuils biographiques ». Ceci a nécessité un travail de reconstitution lorsque les dates n'ont pas été explicitement indiquées par l'enquêté · e. Pour chaque date ou période, je notais l'événement important puis quelques phrases d'explication et/ou de verbatim permettant d'illustrer l'événement. J'ai essayé, sur un petit groupe d'individus, d'utiliser la méthode des calendriers (Lesnard et Saint Pol, 2006) afin de procéder à des analyses plus quantitatives mais il s'est avéré très coûteux pour les enquêté · e · s de remplir un tel document et j'ai donc abandonné cette piste pour procéder à des traitements plus qualitatifs.

3.4. Portraits sociologiques

La méthode des portraits sociologiques a été utilisée et théorisée par Bernard Lahire pour servir d'assise méthodologique à sa théorie (Lahire, 2005a). En effet, Lahire développe une

[60] https://codepen.io/brady_wright/pen/NNOvrW : Codepen est un site web qui permet de publier et partager du code html.

approche dispositionnelle au sens où il étudie les dispositions en tant que systèmes d'attitude et d'action structurants, acquis pendant le processus de socialisation. Toutefois, Lahire s'est intéressé au concept de « *dissonance culturelle* », c'est-à-dire l'existence chez un individu d'une ou plusieurs pratiques culturelles s'écartant d'un ensemble de pratiques plus ou moins homogènes (Lahire, 2008). L'étude des « *transfuges de classe* » (Jaquet, 2014) est un exemple parmi d'autres de cette entrée par les singularités. Il s'agit dès lors de rendre compte de la complexité dispositionnelle des individus plutôt que de postuler une rigidité des cadres sociaux qui structurent leurs attitudes et pratiques : « *On pourrait résumer notre propos en disant que tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore* » (Lahire, 2005b). L'intérêt des portraits est de combiner une analyse diachronique (contextes de socialisation passés) à une analyse synchronique (contextes de socialisation actuels). La méthode des portraits semblait donc la plus à même de situer les choix d'instruction actuels des personnes interrogées dans des contextes de socialisation passés. Ainsi, le chapitre 4, en particulier, propose de montrer comment s'actualisent des dispositions acquises, liées à leur passé scolaire, dans l'expression de leurs choix actuels.

Le but du portrait sociologique est de réaliser un récit du parcours de l'enquêté · e : il s'agit à la fois de reconstituer son parcours dans sa chronologie à partir des éléments fournis dans l'entretien et de produire une analyse sociologique autour de quelques grands thèmes saillants dans l'entretien. Il consiste aussi à restituer les logiques collectives derrière la manière dont chacun entend se constituer en tant qu'individu, à travers le sens que ce dernier lui donne (Glaser & Strauss, 1967). Le portrait sociologique doit permettre un va-et-vient entre les propos de l'enquêté · e. et l'interprétation de l'enquêteur · rice. Il se termine par un bref résumé des principales dispositions relevées, leur contexte et leurs enjeux. Il se distingue du portrait journalistique "qui s'attarde rarement sur les propriétés sociales objectives des personnes, édulcore l'influence des contraintes matérielles tout en insistant sur les caractères, les personnalités, et les qualités individuelles » (Landour, 2015a, p. 73).

Les étapes que j'ai utilisées pour réaliser les portraits sont les suivantes :

1/ Quelles sont les informations biographiques que je connais sur l'enquêté · e (dates, événements, expériences marquantes, etc.) ? Cette étape me conduit à identifier des *« seuils biographiques »* (Testenoire, 2015). Par exemple, en ce qui concerne la carrière professionnelle, je repère les étapes suivantes : début et fin des études, entrée dans la vie professionnelle, changement de poste, période de chômage, congé (maladie, parentalité), reconversion, etc.). Pour cette étape, l'utilisation de frises chronologiques est utile.

2/ Quels sont les thèmes saillants qui émergent de l'entretien ? Cette étape est issue du codage thématique de l'entretien en reliant des propos énoncés à différents endroits regroupés sous un même thème.

3/ Quels sont les verbatims les plus révélateurs pour décrire l'enquêté · e ? Il s'agit ici de tirer une analyse sociologique grâce aux données de l'entretien. Ces verbatims appuient mon propos.

4/ Quel titre évocateur puis-je donner à mon portrait ?

L'avantage du portait est double : garder la richesse individuelle de chaque entretien, en procédant à une analyse spécifique à chaque enquêté · e tout en utilisant la comparaison avec d'autres portraits pour repérer des schémas réguliers, c'est-à-dire des « *récurrences de situations semblables, des logiques d'action semblables […] un même mécanisme social générateur de pratiques, un même processus* » (Bertaux, 2010, p. 95).

3.5. Traitements quantitatifs sur le questionnaire

A l'issue de la clôture du questionnaire, je me suis trouvée face à une masse de données considérable, ayant voulu réaliser un questionnaire relativement exhaustif. Après exploitation du questionnaire, je réalise qu'il aurait mieux valu opter pour une approche ciblée, bien qu'il soit toujours tentant de brosser large sur une population sur laquelle on n'a que peu d'informations. Par ailleurs, les difficultés pour recoder certaines variables m'ont permis de réaliser que certaines questions ne reposaient pas sur des hypothèses précises et qu'il n'avait pas toujours été construit en vue de leur exploration.

Sans détailler l'ensemble des recodages effectués, il paraît opportun de signaler quelques choix qui ont été faits pour traiter les données. Tout d'abord, il s'agissait de construire la variable d'intérêt sur laquelle allait reposer principalement les traitements : le mode scolaire de la famille. Pour chaque répondant · e était renseignée la situation scolaire actuelle de chaque enfant. Il me fallait donc trouver un bon *proxy* pour obtenir une seule et unique variable pour l'ensemble de la famille. La possibilité de multiplier les lignes-individus pour chaque enfant de la famille ne semblait pas appropriée étant donné que c'est bien la famille qui est l'échelle d'analyse choisie dans le cadre de cette thèse. J'ai d'abord regardé si au sein de chaque famille, l'hétérogénéité scolaire - étant entendue comme les différences de situation scolaire au sein d'une fratrie – était forte : j'ai donc regardé combien de familles étaient concernées par une seule situation scolaire (n = 422), deux situations scolaires (n = 205), ou trois situations scolaires différentes (n = 26).

J'ai finalement décidé que la meilleure manière d'approcher cette variable était de considérer qu'une famille était considérée comme « IEF » quand au moins un des enfants de la fratrie était en situation d'instruction en famille et « EPHCA » quand au moins un des enfants était scolarisée dans une école privée hors contrat alternative. Si au sein d'une même fratrie, il y a un enfant en IEF et un autre en EPHCA, la famille est placée dans les deux catégories. Le recodage des métiers (question à champ libre) a été effectué au moyen du programme « Recode PCS » élaboré par Cécile Rodrigues[61] pour correspondre aux catégories INSEE. A partir de ce recodage, j'ai également utilisé la typologie des professions dressée par Agnès van Zanten (2009) :

Tableau 1 - Répartition de l'ensemble des répondant · e · s au questionnaire selon la typologie de van Zanten

	n	%
Technocrates	216	33,1
Médiateurs	196	30
Techniciens	108	16,5
Intellectuels	103	15,8
Autres	27	4,1
NA	3	0,5

[61] Ingénieure d'études CNRS (UMR 8026 CERAPS Centre d'Etudes et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales).

Total	653	100

Lecture : 33,1% du total des répondant · e · s appartiennent à la catégorie « Technocrates ».
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Tableau 2 - Répartition de la population « IEF » du questionnaire selon la typologie de van Zanten

	n	%
Médiateurs	62	31,3
Technocrates	51	25,8
Techniciens	42	21,2
Intellectuels	24	12,1
Autres	18	9,1
NA	1	0,5
Total	198	100

Lecture : 31,3% des répondant · e · s en IEF appartiennent à la catégorie « Médiateurs ».
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Tableau 3 - Répartition de la population « écoles alternatives » du questionnaire selon la typologie de van Zanten

	n	%
Technocrates	161	36,4
Médiateurs	131	29,6
Intellectuels	75	17
Techniciens	64	14,5
Autres	9	2
NA	2	0,5
Total	442	100

Lecture : 36,4% des répondant · e · s en EPHCA appartiennent à la catégorie « Technocrates ».
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Dans ces travaux, Agnès van Zanten développe une approche structuraliste en démontrant la centralité et l'importance de la position sociale des individus dans la société. Pour cela, elle a construit une typologie à partir des professions des parents en les distinguant à partir de deux axes principaux : pôle culturel / économique et pôle public / privé. Le classement INSEE des PCS permet de retrouver ces deux dichotomies. Agnès van Zanten s'étant principalement intéressée aux classes moyennes et supérieures, il m'a fallu intégrer dans mon classement d'autres catégories comme les salariés d'exécution. La dichotomie techniciens / médiateurs restait pertinente. J'ai donc reclassé du côté des techniciens les ouvriers qualifiés ou non qualifiés, une partie des employés, tous ceux dont la fonction principale est de traiter de l'information (par exemple des comptables). J'ai reclassé dans les médiateurs des professions mettant avant tout en avant un travail relationnel. Ceci inclut par exemple les professions de santé mais aussi les employés de commerce. Il y a bien sûr des situations intermédiaires ; par exemple dans les professions de santé, l'aide-soignant · e est plutôt dans le relationnel, l'agent de service hospitalier étant plutôt un · e technicien · ne. Le but de ce classement est de comprendre comment les classes moyennes et supérieures répondent au phénomène de massification de l'enseignement secondaire. Elle montre donc comment la position sociale des parents influencent leur propension à la ségrégation ou à la mixité par des stratégies scolaires particulières. Etant donné la proximité de mon objet de recherche, centré sur le « choix » des parents d'instruire leurs enfants à domicile ou de les scolariser en école alternative, il paraissait pertinent de réutiliser cette typologie dans un but comparatif.

Le questionnaire a principalement servi à croiser des variables en vue d'éclairer sur un échantillon plus large l'effet de certaines caractéristiques, comme la position sociale ou le niveau d'études, sur les pratiques parentales. Par exemple dans le chapitre 6, j'analyse l'effet de la situation d'emploi sur le choix d'instruction. Ces données quantitatives m'ont permis de donner plus de poids aux résultats issus de l'enquête qualitative. Ces statistiques sont de nature essentiellement descriptive. Elles permettent uniquement d'envisager l'effet de chaque caractéristique de façon isolée et nécessitent une interprétation mesurée des résultats. La poursuite de ces analyses pourrait s'effectuer à l'aide de modèles de régression ou d'analyses de régression, ce que mes données ne me permettent pas de faire puisque l'échantillon n'était pas

représentatif de la population française. Dans le cas des questions à champ libre, le questionnaire a permis, grâce à la technique de nuages de mots dans l'analyse de contenu, de préciser, infirmer ou confirmer des résultats issus de l'analyse qualitative.

4. L'enquêtrice sur son terrain

4.1. Le statut de l'enquêtrice

J'enquête sur des familles et en particulier sur des parents qui ont opté pour l'instruction en famille et/ou l'école alternative. Tout me sépare de mes enquêté · e · s : je n'ai pas d'enfants, j'ai suivi une scolarisation classique et qui plus est, je sors d'une formation élitiste. J'ai toutefois été scolarisée dans du privé sous contrat du primaire au lycée. Mon image est par ailleurs fortement associée à Sciences Po. Cette étiquette pouvant instaurer une relation asymétrique avec les enquêté · e · s, j'ai préféré ne pas trop l'utiliser auprès des individus les plus critiques de l'institution, sans toutefois m'en cacher. Le fait de ne pas avoir d'enfants a, dans de rares cas, pu être un frein dans la mesure où les motivations de ma recherche ont parfois été questionnées. Toutefois, mon statut de non-parent a plutôt été un atout : les enquêté · e · s avaient à cœur de me transmettre leurs connaissances et leur savoir pour que, le jour où j'aurais des enfants (considérant donc que je voulais en avoir), j'aie toutes les informations en main pour pouvoir faire un choix, en connaissance de cause. Ils pouvaient ainsi voir nos échanges comme une forme de partage intergénérationnel. J'ai donc été toujours bien reçue par les enquêté · e · s qui souhaitaient, en contribuant à cette enquête, montrer la diversité des choix de scolarisations possibles.

4.2. La relation d'enquête

Un jeu d' « équilibriste »

Contrairement à certains chercheurs qui enquêtent auprès d'un public qu'ils n'aiment pas (Avanza, 2008), je n'ai aucune difficulté d'empathie avec les enquêté · e · s. Leur grande ouverture à mon égard, qui dans certains cas est allée jusqu'au gîte et au couvert, a grandement facilité l'enquête. Sachant les processus d'étiquetage auxquels ils peuvent être soumis, mon empathie s'est parfois traduite en admiration envers des individus que je considérais extrêmement engagés

auprès de leurs enfants. Le temps du terrain est lui aussi un moment d'engagement qu'il est parfois difficile de bien gérer. En effet, il est nécessaire de suspendre son jugement sur ce que les enquêté · e · s font ou disent, ce qui est parfois problématique, dans la mesure où la relation tissée avec les enquêté · e · s va parfois au-delà d'une relation d'enquête. L'attitude compréhensive nécessite de pouvoir se mettre à la place des enquêté · e · s. Il est alors nécessaire de croire aux discours et aux pratiques des enquêté · e · s, « *recueillir leur parole, de manière à comprendre ce qu'ils pensaient de leurs parcours, écouter leurs discours (…) afin de saisir leurs propres interprétations de leurs expériences* » (Demazière & Dubar, 1998, p. 57). Cette posture est souvent difficile à tenir dans la mesure où le rôle de l'enquêtrice se mélange avec l'identité personnelle. Lors de mes observations au domicile des familles, il m'est arrivé de vouloir intervenir, de manifester mon désaccord ou de vouloir engager une conversation ouverte avec des personnes avec qui j'étais en train de tisser un lien d'amitié, renvoyant alors à un sentiment d'être prise au piège de ce rôle d'enquêtrice. Enfin, les enquêté · e · s se plaçaient souvent dans une relation de connivence avec moi, imaginant que si je m'intéressais à elles et eux c'était pour défendre leur choix ou que, comme je l'ai déjà évoqué plus haut, je ferais ce type de choix pour mes enfants lorsque j'en aurais. Mon parti-pris était donc d'accepter cette place qu'ils m'assignaient. Ce sentiment d'enrôlement indique en outre le souhait d'une diffusion de ces pratiques.

Croire ce que les enquêté · e · s nous disent

Le présupposé méthodologique est celui de la véracité des propos des enquêté · e · s. Ce principe ne s'applique pas à la réalité des pratiques mais bien à la réalité des propos. Ce sont donc bien les récits que les enquêté · e · s font de leur parcours de vie et de leurs choix qui m'intéressent. Ces choix sont analysés comme une série d'épreuves (Martucelli, 2006), c'est-à-dire des défis que les institutions (famille, école, travail, etc.) posent aux acteurs et qu'ils sont obligés d'affronter. C'est leur prise de position par rapport à ces épreuves qui m'intéresse.

Entretenir la relation avec les enquêté · e · s dans le temps : aspects longitudinaux

Par ailleurs, le terrain peut aussi conduire l'enquêtrice à se sentir bousculée de différentes manières. La thèse portant sur les choix d'instruction des parents, les parents devaient préciser

les différentes situations scolaires des enfants au cours du temps. J'ai souvent été surprise par les nombreux changements de situation, auxquels s'ajoute le fait que les différents enfants d'une fratrie pouvaient connaître des situations distinctes. Au moment de la retranscription, je me retrouvais donc avec une somme d'informations importante sans chronologie très claire. J'ai donc, à de nombreuses reprises, demandé aux enquêté · e · s, en aval de l'entretien (sous forme d'une relance par mail), de remplir de manière systématique un document amenant à préciser cette chronologie, dont on peut consulter un exemple ci-dessous :

> Exemple de demande de frise chronologique
>
> Je voulais vous demander s'il vous était possible de faire une petite frise chronologique retraçant le parcours de vos trois enfants en indiquant l'année (+ éventuellement le mois), le type d'école (vous pouvez dire le nom) et éventuellement le mode de prise en charge à chaque fois (ou s'il n'y en a pas eu: refus de prise en charge) comme par exemple un plan d'accompagnement personnalisé / un rendez-vous avec la psychologue scolaire, etc. Vous pouvez également indiquer à quel moment le test de précocité a eu lieu (et si diagnostic de TDA/H idem) et à quel moment vous avez consulté un professionnel de santé (psychologue, pédiatre, etc.).

Il faut ajouter que cette correspondance par mail a été entretenue avec de nombreux enquêté · e · s que j'ai souvent relancé · e · s pour leur demander des nouvelles, savoir s'il y avait eu des changements dans la situation scolaire de leurs enfants. Certain · e · s m'écrivaient spontanément pour m'envoyer des documents, partager avec moi une expérience. Si l'aspect longitudinal n'a pas été réalisé de manière systématique – il n'y a pas eu deux vagues d'entretiens par exemple – cette construction d'un lien dans le temps m'a toutefois permis d'obtenir des informations indispensables pour enrichir mes analyses, dans un va-et-vient permanent avec le terrain. Sur le plan méthodologique, il me semble important de souligner que l'enquêteur · rice a tout à gagner à ne pas considérer le seul moment formel de l'entretien comme moment de récolte de données. La relation nouée avec l'enquêté · e doit permettre des va-et-vient lors de multiples prises de contact, par exemple par téléphone, par message ou par mail. Ces échanges peuvent aussi être l'occasion de proposer nos hypothèses aux enquêté · e · s (Bizeul, 2008). Donner à voir aux enquêté · e · s nos analyses peut contribuer à les enrichir. Cela suppose évidemment un engagement et un investissement plus importants sur le terrain. Réaliser un seul et unique

entretien permet à l'enquêteur · rice d'être plus détaché · e ; l'entretien obtient l'unique statut de « retranscription ». Dans une perspective longitudinale où l'enquêté · e est contacté · e à plusieurs reprises, ce détachement est plus difficile à obtenir.

Le terrain comme étonnement

Un autre aspect important de l'enquête est le fait de se confronter à des pratiques ou des discours auxquels on est peu habitué. A titre d'exemple, Christian est paysan-boulanger et alterne entre travail manuel non rémunéré sur son lieu de vie – il construit leur maison – et travail manuel rémunéré pour permettre à l'ensemble de la famille de subvenir à leurs besoins. Ce mode de vie, qui lui convient, bouscule complètement la temporalité à laquelle je suis habituée. J'ai souvent été intriguée par les façons de faire et de vivre de plusieurs enquêté · e · s. Ceci implique à la fois d'être dans une posture d'ouverture mais également d'aller se documenter lorsqu'est évoqué une pratique ou un terme non connu, de manière à obtenir un petit lexique indigène – par exemple sous la forme d'un carnet consacré à cet usage - utile pour se familiariser au terrain.

4.3. Une enquêtrice très « scolaire »

Si je me suis intéressée à ce sujet, c'est aussi par esprit de contradiction. J'ai eu un parcours scolaire classique. L'école ne m'a jamais posé de problèmes ; j'ai toujours été dans les meilleurs élèves de ma classe et je n'ai jamais eu de difficultés sociales avec les autres élèves. Mes parents m'ont transmis ce « *goût de l'effort* » dont parle Sandrine Garcia (2018) : ils suivaient mon travail, ne rataient jamais une rencontre parents-professeurs et m'ont encouragée à faire de mon mieux avec cette idée qu'une bonne scolarité serait synonyme d'ouverture du champ des possibles, si bien qu'au lycée, j'avais appris à organiser mon travail et n'avais plus besoin de leur aide. De plus, j'ai effectué toute ma scolarité dans le privé où l'on sait que l'encadrement du travail des élèves y est plus important. Étant reconnue par mes professeurs comme une très bonne élève, j'ai été orientée vers une voie élitiste et j'ai commencé mes études par une Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE) en section B/L[62].

[62] Lettres, Mathématiques et Sciences humaines.

Je considère donc que l'école a été pour moi une chance puisqu'elle m'a ouverte sur des univers que je n'avais pas dans le cadre de ma famille : mon rapport au savoir, et particulièrement aux lettres et aux sciences sociales, deux domaines où mes parents se sentaient incompétents. Pourtant, au fur et à mesure de l'avancement dans ce parcours scolaire, j'ai eu le sentiment que mes études m'éloignaient de mon milieu familial. Percevant la difficulté d'appartenir à deux milieux, mon milieu d'origine et mon milieu d'appartenance, j'ai réalisé mon mémoire de troisième année de licence sur les trajectoires atypiques des étudiants de Sciences Po Lille issus de milieux populaires et intermédiaires. J'ai ressenti dès mon entrée dans l'enseignement supérieur un fort sentiment d'illégitimité qu'il fallait combattre en travaillant encore plus que les autres. Cela s'est par exemple traduit en un double-cursus après deux ans en CPGE : j'ai suivi une deuxième année à l'Institut d'Etudes Politiques de Lille et en parallèle une troisième année de licence à l'Université de Lille 3. Plus j'avançais donc, plus ce sentiment de décalage vis-à-vis de mon milieu d'origine augmentait. Mes études m'ont donné l'impression d'acquérir par moi-même de nouveaux savoirs, sans l'aide de mes parents. Quand j'ai commencé à m'intéresser à l'instruction en famille, c'est d'abord à travers la question de la transmission. Je me suis interrogée sur ce que, finalement, mes parents avaient pu me transmettre. Gravitant dans le monde intellectuel, j'ai conscience du volume important de savoirs scolaires dont je suis détentrice. Dans la hiérarchie des savoirs, ces derniers sont considérés comme plus légitimes. L'utilisation d'un langage qui échappait en partie à mes parents était un indicateur de ma supériorité vis-à-vis d'eux. Ils n'avaient donc plus rien à m'apprendre. Pourtant mes deux parents, techniciens de formation, ont également un langage qui leur est propre et que je ne comprends pas. Ces savoirs techniques sont considérés par mes parents comme inférieurs d'autant plus que pour eux, le travail n'est pas nécessairement une source de plaisir, mais bien un moyen de subsistance et d'indépendance financière. Mes parents ne m'ont pas appris à apprécier des œuvres d'art, à connaître le nom de compositeurs ou scénaristes connus ; ils ne m'ont pas appris à défendre mon opinion dans une conversation ni à avoir un regard critique. Ils m'ont transmis d'autres choses. Mais, parce que leurs savoirs techniques sont peu reconnus dans la société, ils n'ont certainement jamais pensé qu'il était important de me les transmettre.

L'école est donc devenue pour moi un lieu et une pratique sociale dans lesquels j'ai investi mon temps et énergie. Mes parents lui ont délégué une grande partie de mon instruction et avaient avec cette institution un rapport conforme aux exigences scolaires (Garcia, 2018). Ils n'ont jamais empiété sur les domaines réservés aux enseignants. L'instruction dans le cadre de la famille remet de fait en cause cette division du travail entre profanes (les parents) et professionnels (les enseignants). Je me suis donc demandé si cette option permettait une plus grande transmission parents-enfants.

Les premiers entretiens que j'ai menés mettaient en évidence le rôle « naturel » du parent en tant qu'instructeur, dans une sorte de récupération d'un rôle qui serait en partie dérobé par l'école. Je ne m'étais jamais interrogée dans ces termes-là. Le discours des premiers enquêté · e · s était particulièrement bien construit et persuasif. Certains enquêté · e · s ont été particulièrement actifs dans cette recherche, fournissant une aide logistique dans l'organisation des entretiens, conseillant des lectures, des individus à rencontrer pour parfaire ma réflexion. Si cette aide partait d'une bonne intention, elle m'a parfois bousculée. J'avais alors l'impression de ne plus maîtriser tout à fait le cours de mon enquête et il m'a alors fallu écarter certains conseils pour garder le fil de ma réflexion personnelle. On peut comprendre, en creux, leur désir de participer à une enquête qui les concerne, voire peut-être pour certains de faire l'enquête ensemble. Leur discours est en effet renforcé par l'appartenance à un groupe de parents ayant fait les mêmes choix. Quand on incarne une option scolaire minoritaire, les choix d'instruction alternative sont presque nécessairement des engagements. Ils nécessitent en effet de se justifier, auprès de l'Etat (dans le cadre de l'instruction en famille), auprès des proches, des amis. Cette réflexivité engendre également des processus identitaires chez l'individu. La réflexivité possède un enjeu de positionnement et de présentation de soi (Ferrando y Puig et Petit, 2016). Ainsi il ne s'agissait plus seulement d'étudier des choix individuels mais de repérer en filigrane des entretiens une voix collective.

4.4. Rendre des comptes

Au moment de finaliser les analyses et de débuter l'écriture de la thèse, je me suis trouvée dans une grande difficulté pour parvenir à clore le terrain. L'essentiel de mon matériau était

recueilli mais le terrain n'a pas toujours des frontières temporelles clairement délimitées, d'autant plus si on considère que le moment de la restitution constitue un moment à part entière de l'enquête (Darmon, 2005; Farnarier, 2017). A l'heure de bientôt terminer mon manuscrit, je suis toujours en contact régulier avec certain · e · s enquêté · e · s, bien que le moment de l'écriture ait nécessité une prise de distance nécessaire. Je me suis néanmoins progressivement éloignée d'autres. En effet, l'objectivation de discours et pratiques sociales et l'écriture scientifique peuvent avoir quelque chose de violent[63] pour les participant · e · s de l'enquête. Comme l'explique Daniel Bizeul : « *S'il participe à accroître la connaissance sur le monde social, notre travail de sociologue a toutefois un résultat plus ordinaire et plus tangible : il aboutit à des textes qui dépeignent un milieu ou une activité sous un certain jour. [...] De façon presque inévitable, c'est une image plutôt sympathique ou plutôt déplaisante qui va être donnée de ce groupe, sans que nous puissions pour autant être accusés de complaisance ou de partialité.* » (Bizeul, 2008). Les parents les plus engagés dans ces choix – et même les moins engagés, étant entendu que ces choix sont de toute façon engageants – attendaient du sociologue une légitimation de leurs pratiques. De ce fait, pour certain · e · s, adopter un ton peu complaisant avec leurs discours signifie nécessairement s'inscrire contre eux.

Lorsque j'ai débuté l'écriture, mon souci principal était de rester fidèle aux propos de mes enquêté · e · s, ce que j'ai analysé plus tard comme une forme de pression émotionnelle à m'engager à leurs côtés. Certaines de mes interprétations me semblaient être une forme de trahison, les enquêté · e · s pouvant « *recevoir la parole scientifique, ses analyses et ses descriptions comme une lecture déformée, partielle et orientée de leur situation et de leur quotidien* » (Farnarier, 2017). Le moment de l'écriture constitue donc une épreuve, produisant des émotions inconfortables. Le risque peut alors être de faire entendre les voix des enquêté · e · s au détriment de celle de la chercheure et donc de rater le geste interprétatif qui caractérise

[63] « *Car, même lorsqu'elles sont issues d'une posture ethnographique, les catégories savantes portent tout à la fois la violence extérieure d'une lecture surplombante par rapport à l'acte de travail et la violence symbolique d'une position de domination (incarnée par le chercheur, investi par la direction dans le cadre de la commande) sur le travail et le métier tels qu'ils sont énoncés dans un discours savant. Plus les supports écrits durcissent les catégories d'analyse, plus s'accentue la distance entre la parole des gens et l'interprétation savante (Boutet, Trémenbert, 2009).* » (Roselli, 2013)

l'énoncé singulier d'une réalité sociale stabilisée par l'écriture scientifique. Alors que le temps du terrain nécessite une empathie indispensable à la facilitation de la parole de l'enquêté · e, le temps de l'écriture au contraire nécessite une forme de détachement, ce qui suppose un véritable travail émotionnel (Hochschild, 1979).

Etudier les conditions d'engagement dans des alternatives scolaires, en montrant les structures sociales derrière les histoires individuelles, chez une population qui utilise plutôt la psychologie comme mode d'interprétation et de lecture de leur réalité peut conduire à une forme d'embarras. D'une part car en prenant pour objet les décisions concernant les enfants et l'espace familial, elle menace d'en pointer les rapports de force et les tensions qui s'y jouent, d'en révéler les sens sociaux là où les parents mobilisent plutôt la spécificité et la singularité de leur situation. D'autre part, l'enfant ayant une valeur inestimable dans notre société (Zelizer, 1994), cela rend plus difficile la légitimité d'un discours cherchant à apprécier, mesurer et borner les choix qui sont faits selon « son intérêt » pour reprendre le titre du premier chapitre.

Deuxième partie : Se positionner pour les « alternatives » scolaires. Croyances et représentations.

Chapitre 3. Au nom des enfants : redéfinir les intérêts des enfants.

L'intérêt de l'enfant est au cœur du discours des parents lorsqu'ils sont interrogés sur leurs choix éducatifs. Ce premier chapitre s'ouvre sur la place de l'enfant dans leurs discours. Celle-ci a été analysée dans la littérature comme centrale : l'enfant est ce qui fait famille, même lorsque les parents sont séparés (Diasio, 2015; Court, 2017; Mathieu, 2018). A ceci s'ajoute le fait que le statut de l'enfant a bénéficié du mouvement d'autonomisation des femmes, parce qu'on leur reconnait des droits, grâce à certaines mesures juridiques, mais également une protection vis-à-vis des adultes, en premier lieu ses parents, ce qui a été analysé comme une « *psychologisation du social* » (Segalen et al., 2019, p. 152; Garcia, 2011, p. 255). Les années 1970-1980 voient en effet apparaître des auteurs qui, dans le champ de la psychanalyse, donnent un nouveau statut à l'enfant en s'intéressant à ses compétences, ses émotions et ses besoins. La Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant (1989) offre un bon exemple du lien entre les récentes découvertes en psychanalyse et l'avènement d'un droit des enfants (Delaisi de Parseval, 2004). Les émissions de Serge Leclaire[64] ou encore de Françoise Dolto[65] insistent alors sur les conséquences des comportements des adultes sur les enfants, masquant les phénomènes sociaux derrière les problématiques individuelles.

L'enfant est devenu une personne à part entière dont il faut défendre les droits (Jung, 2019, p. 10). Cette place centrale des enfants et l'investissement des parents auprès d'eux doit aussi être reliée à l'incertitude liée à l'avenir qui caractérise notre société ; le lien de filiation devenant le dernier lien inaliénable (Beck, 2001), lieu d'accomplissement de l'amour par excellence. Les enfants, sortis de la sphère marchande, sont sacralisés (Zelizer, 1994) laissant la place à un désir d'enfant qui n'a « *jamais été aussi fort* » (Segalen et Martial, 2019, p. 151).

---

[64] Il fonde en 1953 la Société française de psychanalyse avec Jacques Lacan et Françoise Dolto. Il est connu du grand public en intervenant régulièrement dans l'émission télévisée *Psy-Show* présentée par Pascale Breugnot et Alain Gillot-Pétré.

[65] Son ouvrage *Lorsque l'enfant paraît* (1977) a notamment connu un grand succès.

Cette évolution sociale plus générale a pénétré, certes plus timidement, le champ de l'école. En effet, le puérocentrisme est devenu un lieu commun « *pédagogiquement correct* », selon l'expression utilisée par Patrick Rayou (Rayou, 2000). Ce dernier montre comment depuis les années 1980, notamment avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (dite « loi Jospin »)[66], l'idée de « l'enfant au centre » est devenue à la fois ordinaire et en même temps purement formelle et ambiguë[67]. Ce virage institutionnel s'est notamment fait sous l'impulsion du Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) qui insista sur la primordialité de l'intérêt de l'enfant devant les impératifs administratifs et économiques. Rayou montre comment ce thème vient par ailleurs réactiver les idées issues du mouvement d'Education nouvelle.

Ce premier mouvement puérocentriste, décrit par plusieurs sociologues, semble avoir laissé la place à une deuxième étape, très marquée par la pénétration de la psychologie dans les discours (Garcia, 2011) et l'importance donnée à la pédagogie différenciée (Perrenoud, 2000). Sandrine Garcia a montré comment la psychanalyse, très répandue dans les années 1980 a laissé la place dans les années 2000 aux théories comportementales et cognitives dont les thérapies sont de courte durée. Elle rapporte cette réceptivité des savoirs psychologiques au sein de la société française à la croissance numérique des couches moyennes et supérieures du salariat qui diffusent de nouvelles pratiques éducatives légitimes ancrées dans l'anti-autoritarisme[68]. Selon Garcia, ce puérocentrisme favorise la nature et les besoins supposés des élèves au détriment de la question des inégalités et participe de la reproduction sociale (Garcia, 2011, p.273). Aujourd'hui, on voit

---

[66] La loi préconise notamment une « pédagogie de contrat » où l'élève fixe avec son enseignant des objectifs pour organiser son apprentissage et sa progression.

[67] « *Le thème de "l'élève au centre", se nichant dans le puérocentrisme, semble venir à point nommé pour faire cohabiter des principes d'ordinaire en forte tension* » (Rayou, 2000, p. 3) Rayou montre que ce thème peut en outre être le cheval de Troie des inégalités en contredisant le modèle de l'école républicaine. Plutôt que « l'enfant au centre » ce sont plutôt les familles au centre, rappelant par-là la notion de « parentocratie » (Brown, 1990). Finalement « l'enfant au centre » reste un idéal, peu prise en compte dans la réalité scolaire, à part en ce qui concerne les rythmes scolaires. L'enfant au centre devient ainsi « un lieu commun pédagogiquement correct », car ce thème revient souvent dans les textes officiels, mais est, dans la réalité, peu mobilise par l'institution scolaire.

[68] Dan son ouvrage (2011), Sandrine Garcia montre comment l'adhésion à la « *cause de l'enfant* » masque en réalité tout le travail réalisé par les mères pour éduquer leurs enfants.

apparaître un autre modèle puissant d'analyse des comportements sociaux, celui des neurosciences[69] (Ehrenberg, 2018) comme on le verra dans ce chapitre.

Cette évolution sociale touche bien sûr les parents eux-mêmes. De fait, dans le corpus d'entretiens, le mot « enfant » apparaît seize fois plus souvent que le mot « élève ». Comment se traduit cette « sacralité » de l'enfant dans le discours des parents interrogés ? Ce chapitre revient sur la façon dont les parents redéfinissent les intérêts de l'enfant dans la lignée des travaux s'étant intéressés aux représentations concurrentes de l'enfance et des relations entre adultes et enfants (Garnier, 1995[70]).

La première section de ce chapitre analyse les registres de justification concurrents entre l'Etat et les parents. J'étudie notamment le rôle que se donne l'Etat, en tant que protecteur des enfants, notamment à travers sa politique de scolarisation. Je montre ensuite comment les parents remettent en cause ce rôle en se plaçant eux-mêmes comme défenseurs des intérêts de leurs enfants. Ceci me conduit à démontrer que les choix d'instruction alternative s'inscrivent dans une rhétorique de l'intérêt de l'enfant. Les parents, devenus « gestionnaire des risques », cherchent à préserver le bien-être de l'enfant mais également une forme d'horizontalité avec l'adulte pouvant exerçant une domination sur l'enfant. Dans une perspective « anti-adultiste », certains souhaitent redonner du pouvoir aux enfants, en les laissant exprimer leur voix.

Dans une deuxième section de ce chapitre, je montre comment les parents redéfinissent le but de l'enfance[71] par l'utilisation d'un registre naturalisant : l'enfant est un être qui doit se réaliser, exprimer qui il est. L'enfance correspondrait à un état d'éveil, d'où jaillit la spontanéité et où s'expriment des potentialités. L'éducation doit donc respecter les besoins de l'enfant, propres à cette période de la vie. Cette naturalisation atteint son paroxysme chez certains

---

[69] Ainsi, le 10 janvier, Jean-Michel Blanquer, alors ministre de l'Éducation nationale, nomme à la tête d'une instance nouvellement créée – le Conseil scientifique de l'éducation nationale - Stanislas Dehaene, spécialiste du cerveau et des sciences cognitives. L'objectif de ce Conseil est d'apporter des avis et des recommandations dans le domaine de l'Éducation nationale et de promouvoir la recherche scientifique sur les pratiques éducative.

[70] Pascale Garnier s'intéresse en particulier à la prime enfance en s'appuyant sur le modèle des régimes de justification de Boltanski et Thévenot (1991) pour démontrer que l'âge adulte et l'enfance sont liés ensemble au sein d'un ordre moral et politique.

[71] Le terme d'enfance sera employé en incluant la période de l'adolescence, c'est-à-dire tout ce qui précède la majorité. Autrement dit, on parlera des enfants en tant que « mineurs ».

parents, adeptes des « apprentissages naturels ». Il s'agit alors de laisser faire la nature, l'enfant apprenant de lui-même, par lui-même.

Enfin la dernière section de ce chapitre s'intéresse à ce que l'école fait à l'enfance et, en retour, à ce que les parents font de cette définition scolaire de l'enfant. Je montre comment les parents fuient les labellisations scolaires correspondant au « métier d'élève », qu'elles soient valorisantes [« une petite fille très sage »] ou dévalorisantes [élève « épuisant », « pénible », « rêveur »]. Ils procèdent alors à un travail de redéfinition où les diagnostics médicaux peuvent intervenir comme un moyen de valorisation lorsque l'enfant se trouve disqualifié par l'école (Garcia, 2013a). Il s'agit dès lors de montrer comment s'opposent des régimes de justification reposant sur des principes d'évaluation différents en insistant notamment sur le rôle de la psychologie comme institution sécurisante offrant aux acteurs des références et des justifications (Boltanski, 2011 ; Garnier, 2013).

1. Une enfance à protéger

Dans son ouvrage publié en 2010, Martine Segalen pose la question suivante qui donnera le titre à son livre : « *À qui appartiennent les enfants ?* ». En posant cette question, elle montre les tensions existantes entre les prérogatives de l'Etat et celles des parents, tensions ravivées par le récent projet de loi "*visant à renforcer les principes de la République*". « *Produit dans et pour le couple, il est aussi enfant public, protégé par un corps de lois.* » (Segalen, 2010, p. 9). Cette première section revient sur l'enfant comme être à protéger.

1.1. L'école sanctuaire, un espace de protection

L'histoire de l'école française est marquée par le projet républicain de tracer une frontière entre l'espace de l'école et l'espace hors-école. Cette frontière, dont le concept de « forme scolaire » (Vincent, 1994) rend compte, est à la fois matérielle et symbolique (Pachod, 2019)[72].

[72] Comme le montre André Pachod, cette « forme scolaire » est mise à l'épreuve par la « société cognitive et néo-libérale » qui permet de faire exister l'école hors de ses murs. D'ailleurs certaines écoles incarnent explicitement ce modèle ; par exemple les écoles dans la nature, les écoles à aires ouvertes (un style architectural, qui émerge en France dans les années 1960-1970, en adéquation avec la pédagogie nouvelle, fondée sur le développement personnel de l'élève ; à Paris l'école publique expérimentale Saint-Merri en est un exemple). Mais c'est également sur le plan des apprentissages que la forme scolaire est bousculée, puisque la formation à distance, la classe virtuelle ou encore les

L'école française incarne un sanctuaire républicain laïc, à l'image du sanctuaire religieux. L'idée d' « école sanctuaire » émerge d'abord chez Durkheim, à travers le projet de « conversion » qu'est la laïcisation, et est régulièrement réemployée par des personnalités politiques. Reprise par certains chercheurs comme François Dubet (Dubet, 1997, 2010), la notion d'école « sanctuaire » relève donc avant tout d'une vision politique. Elle sert à tracer une frontière entre le domaine du profane et du sacré, recoupant celle entre l'« extrascolaire » et le « scolaire ». Elle vise à instaurer une séparation avec les autres lieux de vie de l'enfant: « *si l'école est un lieu de vie comme un autre, l'école n'est plus un sanctuaire* » (Pachod, 2019). L'école incarne un idéal d'universalisme à travers la figure de l'élève qui est censé se départir de ses appartenances qu'elles soient religieuses, philosophiques, sociales, géographiques, ethniques, etc. Elle revendique un isolement nécessaire à l'apprentissage du métier d'élève mais aussi la protection des enfants des « *intrusions extérieures, des désordres, des passions, des violences de la société* » (*Ibid.*)[73].

Comme le rappelle André Pachod, François Bayrou (1996, 2006) a popularisé la notion d'école-sanctuaire, en insistant sur le fait que les valeurs de l'école ne doivent pas être celles de la rue et que la mission de l'école est aussi de proposer un mode spécifique de socialisation. Ainsi, même si ces dernières années, l'Education nationale revendique le partenariat[74] avec les familles, une « clôture scolaire » persiste. Pour Pachod, cette clôture implique une rupture avec les expériences immédiates (issues du milieu d'appartenance), la promotion de l'universel (plutôt que le localisme / particularisme), la résistance aux séductions et aux impulsions (pour favoriser la maîtrise, la progression, le temps long de l'apprentissage), la formation de soi (plutôt que

MOOC permettent un enseignement hors de l'école. La crise sanitaire qui a débuté en février 2020 a par ailleurs accéléré ce mouvement.

[73] André Pachod reprend à ce titre une déclaration prononcée par Lionel Jospin, alors ministre de l'Education nationale de la jeunesse et des sports, le 17 octobre 1990, qui demande que les écoles restent des lieux « *où les jeunes soient le plus possible préservés des convulsions du monde extérieur* ». Alors que Chirac avait autorisé dans certains cas la police à entrer dans l'école, une circulaire du 19 octobre 2013 l'interdit. Il rappelle également que certaines écoles sont protégées par l'armée (des écoles qui seraient la cible d'attentats, comme les écoles juives). Enfin, dans une certaine mesure, il signale que l'interdiction des supports numériques (tablette, portable) renvoie à cette même idée de protection contre des nuisances qui entraveraient l'engagement dans la posture d'élève.

[74] Comme l'explique Antoinette Ashworth, ce n'est que « *très tardivement qu'une collaboration a été institutionnalisée entre l'administration et les parents d'élèves* » (1989). Comme l'explique Thomas Bompard dans sa thèse de doctorat (2017), l'idée de « communauté éducative » a désormais des fondements juridiques.

l'exigence du productivisme). En 2020, cette idée d'école sanctuaire a été réactivée comme l'illustre le projet de loi confortant le respect des principes de la République[75]. L'attentat de Samuel Paty a malheureusement fait resurgir de manière très vive et parfois très violente dans le débat public, l'idée que les parents n'ont pas leur place à l'école qui doit rester l'espace des professeurs ; on réaffirme une frontière qui ne doit pas être dépassée, ce que (Garcia, 2018a) a appelé la « norme de non-empiètement » sur le « cœur de métier » des professeurs des écoles (Robert et Carraud, 2018).

1.2. La remise en cause de l'Etat par les parents

Or on observe une remise en cause, par les parents, du rôle protecteur de l'Etat, en invoquant des scolarités qui ne seraient pas dans l'intérêt de l'enfant. Cet argument de « *l'intérêt supérieur de l'enfant* » a régulièrement été utilisé par l'Etat pour mettre en cause les parents (Dumortier, 2013). Cette mise en cause des parents, légitimant le « *devoir de protection de l'Etat* », vise certaines populations en particulier considérées comme davantage « *à risque* », (Minoc, 2017). Les politiques publiques françaises les plus récentes vont d'ailleurs dans le sens d'une plus grande protection des enfants. A titre d'exemple, la création le 25 janvier 2019 d'une commission des « *1000 premiers jours* », rattachée au secrétariat d'Etat chargé de la protection de l'enfance[76], a érigé la petite enfance en « *problème public* ». On retrouve le même argument de l'intérêt de l'enfant, primant devant l'intérêt des parents et notamment de la mère, comme raison de l'allongement du congé paternité à 28 jours, voté à la mi-novembre 2020. En effet, dans un rapport de 130 pages rendu par la commission des « *1000 premiers jours* » le 8 septembre 2020, les auteurs mettent d'abord en avant des arguments médicaux, liés au bon développement de l'enfant puis évoquent, dans un second temps, la santé des mères. Initialement porté par des mouvements féministes promouvant l'intérêt des femmes - répartir plus égalitairement le soin et l'éducation des enfants, atténuer l'impact des charges familiales sur les carrières professionnelles

[75] https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/actualites-accueil-hub/projet-de-loi-confortant-le-respect-des-principes-de-la-republique-auditions

[76] Adrien Taquet, secrétaire d'État en charge de l'enfance et des familles auprès du ministre des Solidarités et de la Santé, insiste sur l'idée que lors de ces 1000 premiers jours se forgent et se creusent les inégalités.

des mères – c'est avant tout dans l'intérêt de l'enfant[77] que l'allongement du congé paternité a été défendu. Celui-ci n'est d'ailleurs pas problématisée sous l'angle d'un besoin pour les pères[78]. Enfin, le lancement de la Stratégie nationale de la prévention et de la protection de l'enfance 2020-2022 et du plan 2020-2022 contre les violences faites aux enfants, par Adrien Taquet, alors secrétaire d'Etat auprès de la ministre des Solidarités et de la Santé, montre l'intérêt de l'Etat pour la question de la protection de l'enfance.

L'importance des « *1000 premiers jours de l'enfant* », est présente dans les discours d'Isabelle Filliozat, psychothérapeute et auteure d'ouvrages de vulgarisation, régulièrement citée par les enquêtées. En effet, 41 % des répondant · e · s au questionnaire ont indiqué avoir été inspiré · e · s dans leurs choix d'une éducation et d'une instruction alternatives pour leurs enfants par leurs lectures. Le nuage de mots réalisé à partir de leurs réponses à une question ouverte du questionnaire que j'ai distribué auprès d'un échantillon de familles, [79] montre que les auteur.e.s les plus mentionné(e)s sont ceux dont les noms reviennent également souvent dans les entretiens. Les parents conseillent régulièrement ces ouvrages autour d'eux, mais également à l'enquêtrice. Ainsi, l'ouvrage de Céline Alvarez, *Les lois naturelles de l'enfant* (2016), a eu un énorme succès aussi bien auprès du public enseignant qu'auprès des parents et est cité fréquemment dans les entretiens. L'apparition fréquente du mot "Montessori" dans le nuage de mots ci-dessous n'est pas si étonnante puisque Céline Alvarez a participé à populariser cette pédagogie et l'idée de respect du rythme de l'enfant. Trois autres noms apparaissent clairement dans le nuage, ceux de trois femmes rattachées au courant de l'éducation et de la parentalité positives : Isabelle Filliozat, Catherine Dumonteil-Kremer et Catherine Gueguen.

---

[77] Sur un sujet similaire, voir la thèse en cours d'Anaëlle Vergonjeanne "La cause de l'enfance dans les institutions internationales : genèse et transformation de la cause des enfants migrants" sous la direction de Frédéric Ramel. Elle aborde la question du bien-être des enfants comme argument ultime pour faire passer des accords internationaux.

[78] Le rapport fait explicitement référence aux travaux de John Bowlby sur la théorie de l'attachement dans une note de bas de page (p.98). Cette vision est très bien illustrée dans le passage suivant : « *Ainsi, il faut du temps, de la disponibilité et de la proximité physique et émotionnelle de la part des parents pour qu'ils construisent avec leur bébé une relation harmonieuse. C'est en disposant de ce temps qu'ils pourront soutenir l'établissement d'un lien d'attachement sécure chez leur enfant et accompagner au mieux son développement socio-émotionnel et cognitif.* »

[79] Le nuage de mots est construit à partir de la fréquence d'apparition des mots apparaissant dans les réponses à la question ouverte. Ces réponses sont extraites dans un fichier texte et mises en forme afin d'obtenir des résultats pertinents. Par exemple, l'ensemble des mots sont passés en minuscule, les fautes d'orthographe sont corrigées.

Figure 7 – Nuage de mots à partir de la réponse libre à la question "*Qu'est-ce qui vous a inspiré à adopter ce type d'éducation ?*"



Lecture : La taille du mot est proportionnelle à son nombre d'occurrences parmi les réponses. Le mot « Filliozat » a été employé 14.5 fois plus que le mot « Illich ».
Population : 282 personnes sur 653 ont répondu : "Des ouvrages et/ou manuels de puériculture (préciser le ou les ouvrages)" **.**
Source : Questionnaire « choix scolaires alternatifs », Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Isabelle Filliozat est une psychothérapeute française, qui a vendu plus de 2 millions de livres ces dernières années, parmi lesquels on peut citer *Au cœur des émotions de l'enfant* (1999) et *J'ai tout essayé* (2011). Filliozat a notamment popularisé la notion de « parentalité positive »[80] et de « violence éducative ordinaire » en insistant dans ses prises de parole sur l'importance des « 1000 premiers jours de l'enfant ». Au mois d'octobre 2019, Isabelle Filliozat se félicite, sur sa page Facebook, de la création d'une "*commission des 1000 premiers jours de la vie de l'enfant*" présidée par Boris Cyrulnik (neuropsychiatre) et dont elle fait elle-même partie. Si elle ne se prononce pas elle-même sur l'instruction en famille ou les écoles alternatives, elle est assurément une source d'inspiration pour les parents qui font des choix d'instruction alternative. Très récemment, dans le cadre du projet de loi "*visant à renforcer les principes de la République*"

[80] Voir le chapitre 1, 2. Comprendre la montée d'un « phénomène émergent » pour une définition de la parentalité positive.

(voir p.36), elle s'est prononcée en faveur d'un « droit à l'instruction en famille »[81]. Par ailleurs, un récent post Facebook[82] datant du 11 avril montre qu'Isabelle Filliozat avait tenté de créer son école à la fin des années 1990.

Une autre personnalité régulièrement citée est Catherine Dumonteil-Kremer, consultante familiale et figure de proue de la parentalité positive. Son ouvrage *Elever son enfant autrement : Ressources pour un nouveau maternage* (2003) apparaît fréquemment dans les réponses. Catherine Dumonteil-Kremer a instruit ses enfants à domicile comme en témoigne un article de la revue S!lence[83] intitulé "*J'ai décidé d'instruire mes enfants à la maison*" (S!lence n°378 avril 2010). Enfin, Catherine Gueguen, est une pédiatre qui a également popularisé la notion d'éducation positive avec son ouvrage *Pour une enfance heureuse* (2014) et *Heureux d'apprendre à l'école* (2018). Elle a récemment insisté sur l'importance de l'empathie du professeur, et donc des émotions, dans la réussite scolaire de l'élève, en s'appuyant sur des travaux en neurosciences.

Leur apparition dans ce nuage de mots démontre la forte influence du champ de la psychologie, alliée aujourd'hui aux neurosciences, dans la construction des systèmes de pensées et de pratiques des parents. Comme le montre Sylvain Wagnon les pédagogies alternatives, qui se développent en France ces dernières années, ont hérité d'une partie du corpus psychologique issu du mouvement de l'Education nouvelle, auquel a été ajouté celui de la psychologie positive. Elles ont par ailleurs trouvé une légitimité scientifique par les neurosciences (Wagnon, 2019, p. 11). Ainsi, Isabelle Filliozat s'appuie régulièrement sur les travaux de neurosciences :

---

[81] Le 8 octobre 2020, elle écrit sur sa page Facebook : « *Chaque enfant doit pouvoir étudier dans le cadre qui lui convient le mieux. Nombre d'enfants ne sont pas heureux à l'école et ils apprennent plus efficacement quand ils sont libres de travailler à leur rythme. L'instruction en famille forme des enfants passionnés, à l'aise avec les adultes, autonomes et responsables. Leur esprit civique est souvent manifeste. Les séparatismes sont davantage le fruit de l'exclusion, de l'échec et de la violence éducative que de l'instruction en famille. En tant que psychothérapeute et spécialiste de la parentalité, je soutiens le maintien du droit à l'instruction en famille.* » et invite à signer une pétition : https://www.mesopinions.com/petition/enfants/maintien-droits-instruction-famille/107871?fbclid=IwAR1mnHkjcyH40ZeFd99RmpTmCWgIf1MkAMkENdQoHxWi277EJ6LgZN2hsBc

[82] https://www.facebook.com/ifilliozat/posts/296892535125226 : « *C'est décidé, nous allons ouvrir une école élémentaire alternative ! Les réseaux sociaux n'existent pas encore, mais je suis déjà assez connue, la nouvelle se répand vite. Tant de gens ont envie de changer l'école ! La première réunion a lieu en janvier 1997. Nous créons une association, ce sera : L'École Européenne Alternative. Nous voulons une école qui respecte le rythme et les besoins des enfants, une pédagogie active dans des classes multi niveaux.* »

[83] S!lence est une revue écologiste, alternative, altermondialiste et non-violente française créée en 1982.

> Comprendre ce qui se passe dans leur cerveau pour mieux communiquer et accomplir le rêve de tout parent : les aider à construire les fondations de leur sécurité intérieure, les accompagner dans l'intégration de leur confiance en leur personne propre comme en leurs compétences, pour qu'ils deviennent des adultes autonomes, intelligents, responsables et empathiques[84].

Si les enfants doivent être protégés, et notamment de leurs parents, ces derniers lui opposent leur propre devoir de protection. Pour défendre leurs choix éducatifs, ils développent une rhétorique collective transformant le devoir en droit en mobilisant le paragraphe 3 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui indique : "*Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants*". Les choix d'instruction alternative, mettant en avant une approche de l'instruction centrée sur l'enfant, s'inscrivent ainsi dans une rhétorique de l'intérêt de l'enfant.

1.3. L'enfance, une période qui conditionne la vie adulte

L'attention portée au bon développement de l'enfant est renforcée par l'émergence, ces dernières années, d'une culture de la parentalité sacralisant les premières années de l'enfant (Furedi, 2008, p. 40-41). Les parents, transformés en « *gestionnaires des risques* » (Lee et al., 2010) censés délibérer rationnellement des avantages et des inconvénients des différents style d'éducation, sont alors amenés à considérer la période de l'enfance comme déterminante. Cette idée s'enracine dans différentes théoriques psychologiques et psychanalytiques, comme la théorie de l'attachement (voir ci-après). Certains chercheurs ont souligné qu'au sein de cette culture parentale, les pratiques et les attitudes des parents sont perçues comme déterminantes pour le développement de leur enfant (Furedi, 2008; Martin et Leloup, 2020). Dans une optique préventive, les parents jouent un rôle crucial dans la prévention des problèmes de développement et dans l'encouragement d'un comportement sain chez les enfants. Ils sont ainsi implicitement censés faire des choix corrects ou "sains", renforçant un cadre normatif pour une "bonne" parentalité (Faircloth, 2014).

L'idée que « *tout se joue là* » selon l'expression d'Anne (directrice d'une agence de communication associative, Bac+5, 2 enfants de 5 et 3 ans en école Steiner) apparaît donc

[84] Source : Site internet d'Isabelle Filliozat : https://www.filliozat-co.fr/, consulté le 07/09/2020.

essentielle. Ainsi, pour cette mère, « *la façon dont les enfants vivent leur enfance, va déterminer quels adultes ils seront* ». Cette vision déterministe suppose alors une vigilance parentale, se traduisant par l'évitement de situations potentiellement dommageables. Miser sur l'enfance permettrait ainsi d'éviter un mal-être futur :

> Pauline : Comment tu vois cette période de l'enfance ? Qu'est-ce que c'est être un enfant, pour toi ?
>
> Laurie : Alors pour moi c'est une période très importante car ça conditionne un peu la suite. Dans nos lectures on a découvert les dépressions infantiles précoces. Il y a une maman non sco [*qui ne scolarise pas ses enfants*] qui a eu une enfance un peu difficile. Elle est allée voir une thérapeute qui lui a expliqué que quand tu as des traumatismes dans l'enfance, une fois que tu es grand, tu les rejoues pour les comprendre. C'est pour ça qu'on dit qu'un enfant qui a été battu va battre ses enfants. Du coup, l'enfance c'est une période très importante, ça conditionne la suite, c'est... Et finalement, c'est assez logique. L'enfant se construit pour après mieux s'envoler. Donc s'il a eu des carences, enfin des manques dans l'enfance, c'est normal que ce soit difficile pour lui de les combiner en tant qu'adulte. C'est pour ça que les thérapeutes ont beaucoup de boulot. (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF)

Pour éviter « *toutes les petites névroses de gamin* » dont il faudrait se défaire à l'âge adulte selon l'expression de Joséphine (Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF), l'enfance doit être avant tout une période de « plaisir ». C'est dans ce contexte que l'école peut être perçue comme contraignante. Selon cette logique expressive, l'apprentissage est en lui-même un moment d'épanouissement, loin de l'idée du travail comme effort voire comme souffrance :

> Moi je pense que ça faisait un moment que je m'intéressais à d'autres solutions car je voyais bien que ma fille ne s'épanouissait pas à l'école, et aussi je ne supportais pas de la voir rentrer avec ses feuilles polycopiées... qui ne donnent absolument pas envie d'apprendre quoi ! Je trouvais que les apprentissages étaient d'un triste… fin vraiment, quand on s'intéresse un peu à l'IEF, et justement aux apprentissages autonomes, hein, c'est ce qu'on pratique nous, informels, comme vous voulez... où on voit les enfants aller vers... Tout ce qu'ils font ils le font avec enthousiasme, là c'était vraiment pas du tout ce qu'on voyait ! (Elisabeth, gérante d'un atelier de pratiques artistiques libres, diplôme non spécifié, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF)

A côté de l'accent mis sur le plaisir, l'enfance est également perçue comme une période aux besoins spécifiques qu'il s'agit de respecter.

1.4. Privilégier le bien-être de l'enfant contre la « forme scolaire »

Un argument régulièrement mobilisé par les parents, se déclinant de différentes manières selon l'option éducative envisagée, a trait au caractère contraignant du rythme scolaire qui irait à l'encontre des besoins de l'enfant. Cette rhétorique était déjà présente dans les années soixante-dix, comme le montre Sandrine Garcia (2011, p.270), à partir de la figure de Françoise Dolto qui comparait l'école publique à l'univers carcéral[85]. Les parents ayant opté pour l'instruction à domicile soulignent les bienfaits de la présence parentale, et notamment maternelle et critiquent les pratiques de distanciation et de détachement :

> On pourra toujours me répondre que les enfants scolarisés se font très bien à la séparation (souvent longue, garderie-cantine-garderie ou centre aéré, colo etc.). Non, ça n'est pas leur rythme ! Ils ne s'y font pas. Ils luttent parce que les adultes ne leur ont pas laissé le choix. Ils survivent en quelque sorte. Comme des enfants survivent à des épreuves bien plus grandes, mais les séquelles demeurent et ce n'est pas parce qu'on survit que c'était bien ! Est-il acceptable de voir tant d'enfants pleurer au seuil des écoles ou des crèches ? […] Le problème est bien là : nous ne partons pas de l'enfant, nous partons de nos besoins et nécessités d'adultes en faisant fi du rythme de l'enfant. (Blog d'une mère instruisant à domicile)

On retrouve dans ce discours une théorie importante en psychologie, la théorie de l'attachement, qui insiste sur la nécessité pour le parent d'être proche de son enfant pour que ce dernier se détache ensuite de lui plus facilement. Pour cette mère instruisant à domicile, le rôle du parent est « *de veiller avant tout à ce que leur réservoir affectif soit toujours rempli* » car elle anticipe les bienfaits à long terme de cette posture : « *nous pensons qu'un enfant aimé, qui se sent en sécurité, grandira sereinement et deviendra un adulte autonome, équilibré et responsable* ». L'importance accordée à la « *sécurité affective* » - un terme utilisé par plusieurs enquêtées, montrant leur familiarité avec la littérature psychologique - est également présente chez les

---

[85] Elle montre à ce sujet que ces critiques sont socialement situées, Françoise Dolto ayant été instruite à domicile par une institutrice employée par sa famille puis scolarisée dans un cours privé qui requérait une présence seulement deux jours par semaine : « *Ayant pu se constituer un capital culturel sans passer par l'école publique, elle en stigmatise d'autant plus facilement le caractère obligatoire, qu'elle assimile au « bagne » et au « travail forcé » ou encore à la guerre* » (Garcia, 2011, p. 270). Sandrine Garcia évoque sa critique de l'apprentissage de la lecture à l'école publique qui serait selon Dolto dénué de sens, valorisant plutôt l'expressivité et l'affectif au détriment des aspects techniques et sociaux de la lecture alors que Dolto a elle-même bénéficié d'un apprentissage très structuré et technique. Dolto était part ailleurs fortement attachée à la famille qui devait, selon elle, reprendre son influence et sa légitimité.

parents ayant fait le choix d'une scolarisation dans une école alternative. L'école est choisie pour les qualités du pédagogue concernant l'appréhension des émotions de l'enfant. Contrairement à l'idée de « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui implique une relation pédagogique dépersonnalisée - le maître incarnant les règles de l'école et non sa personne, l'élève devant correspondre à son rôle d'élève, discipliné et « dressé » - les parents interrogés recherchent la personnalisation. Alors que la forme scolaire favorise l'uniformisation de façon à ce qu'il n'y ait rien qui puisse sortir du cadre prévu par les règles, la relation de personnalisation privilégie la différenciation. Cette différenciation est parfois portée à son paroxysme dans l'instruction à domicile, les parents considérant que chaque enfant a une personnalité différente nécessitant une adaptation sur-mesure. Cette personnalisation est d'ailleurs déjà présente à l'école, en témoigne « *la multiplication de l'offre d'options et de filières* » contribuant à différencier de plus en plus les scolarités (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011).

Mais la « forme scolaire » semble intégrer les critiques qui lui sont faites. La place accordée aux relations affectives à l'école est étudiée par les sciences de l'éducation comme l'illustre un ouvrage intitulé *L'affectivité à l'école* (Espinosa, 2003). Dans l'introduction du chapitre 2, l'auteure cite de nombreuses recherches « *portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique* » qui témoignent de « *son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport au maître* ». Elle signale également que les émotions négatives liées à la vie et au travail scolaire seraient beaucoup plus nombreuses que les émotions positives : « *la conséquence première de l'anxiété ressentie par un élève en situation d'apprentissage est sa perte de moyens et donc d'efficacité scolaire* ». Les parents de mon enquête placent au centre de leur discours l'importance de la confiance en soi de l'enfant. Il n'est d'ailleurs pas anodin que le nom de la dernière réforme du MEN comporte dans son intitulé le terme de « *confiance* ». La théorie de l'attachement semble en fait avoir été mise à l'agenda du MEN comme en témoigne l'ouverture d'Assises de la maternelle le 27 mars 2018 organisée par Boris Cyrulnik. L'une des conférencières de ces assises a notamment soutenu une thèse intitulée « *Plaidoyer pour une relation affective de qualité à l'école maternelle. Approche psycho-éducative de la relation maître-élève pour les enfants à besoins éducatifs particuliers* » dont le but est de démontrer « *l'aspect relationnel de l'apprentissage, la prise en compte de l'expression des affects qui en découle ainsi que les effets*

de cette relation sur les acteurs, afin de faire émerger ce qui pourrait s'entendre comme une relation affective de qualité » (p. 15 de l'introduction). Le ministère de l'Éducation semble donc porter en théorie une attention nouvelle à la qualité relationnelle de l'enseignement et au rôle des émotions des enfants dans leur développement et leurs apprentissages.

Cette attention portée aux émotions de l'enfant a connu un regain d'intérêt avec les technologies d'imagerie cérébrales utilisées par les neuroscientifiques. Certains parents adoptent volontiers ce prisme et émettent des doutes sur la capacité de l'école à prendre en compte les émotions des enfants :

> Elle [l'école] ne respecte pas leurs besoins primaires : besoin de sécurité, besoin de découvrir, besoins de se tromper, sans parler des interdictions de boire, de faire pipi, les brimades, les violences [...] et le rythme de leur développement, propre à chacun, n'est pas pris en compte. C'est aux enfants de s'adapter à l'école et non l'inverse. Et pourtant on sait aujourd'hui grâce aux travaux des neurosciences que cet ensemble de faits nuit gravement au développement de l'être humain et de ses capacités. De plus, on sait les résultats de l'école française dans les classements internationaux (comme Pisa) et on voit bien que le résultat d'une telle discipline est très médiocre. On peut aussi s'interroger sur les souffrances psychologiques qui touchent de plus en plus d'enfants et d'adolescents qui deviendront des adultes pas forcément guéris. (Romane, Mère au foyer (ex-assistante de direction), Bac+2, 2 enfants de 7 et 5 ans, IEF)

Pour Romane, l'école est un lieu néfaste qui irait jusqu'à affecter négativement le développement du cerveau. Son discours s'éloigne d'une vision uniquement scolaire, pour envisager le rôle de l'école dans la construction de l'individu. Toutefois, elle n'évacue pas complètement le rôle de formation de l'école en corrélant le modèle de l'Ecole traditionnelle, qu'elle juge trop instrumental, aux performances scolaires faibles des élèves. L'argument sous-jacent est que l'augmentation des performances scolaires dépendrait du bien-être de l'enfant. Ce type de discours fait largement écho à un extrait d'un rapport produit par l'OCDE en 2002 intitulé *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage* : « *Cette région du cerveau, que l'on a pu baptiser « cerveau émotionnel », a des connexions avec le cortex frontal. Lorsque ces connexions sont dégradées, suite au stress ou à la peur, le jugement social en souffre, ainsi que la performance cognitive, car les aspects émotionnels de l'apprentissage, parmi lesquels figurent les réactions au risque et à la récompense, se trouvent compromis.* »

L'idéal pour ces parents serait que l'école suive le rythme d'apprentissage de l'enfant, qu'elle lui permette d'exprimer sa curiosité quand elle se manifeste ou au contraire un manque de motivation quand il en a besoin. Suivre des « *périodes sensibles* » est d'ailleurs au cœur de la pédagogie de Maria Montessori.

> Pour moi l'école idéale... les enfants pourraient souffler aussi, comme des fois les adultes qui bossent, y'a des jours on est un peu ramollos... Ce serait vraiment plus un lieu de vie, qu'un lieu d'apprentissages, où on pourra surtout bouger, bouger... Je vois les enfants ont besoin de gigoter. Ils sont rarement assis dix minutes d'affilée avec nos critères d'adultes, bien sur une chaise... Ils apprennent mieux en bougeant, en gigotant, en ayant leurs mouvements, leur rythme... Puis on voit les périodes où ils sont un peu plus crevés, flemmards, ... les périodes où ils ont la pêche, ils ont envie de tout découvrir. Ca je trouve ça génial de pouvoir suivre ça. (Claire, Mère au foyer (ex-psychologue), Bac+5, 4 enfants de 9, 6, 2 ans et un bébé, IEF)

Claire critique une vision adulto-centrée qui ne tient pas compte de l'enfance comme âge de la vie à part entière. La justification apportée au respect du rythme de l'enfant va de pair avec la priorité donnée à son développement global, au-delà de la simple réussite scolaire. Les parents peuvent alors chercher à minimiser les contraintes afin de favoriser le bien-être psychologique et physique de l'enfant. C'est ainsi que Alison justifie le choix de l'instruction à domicile qu'elle a fait au moment de la réforme des rythmes scolaires (2013), modifiant l'organisation du temps scolaire à l'école primaire. Cette réforme prévoyait notamment le retour à la semaine de quatre jours et demi (au lieu de quatre) et la mise en place d'activités périscolaires sur le temps dégagé en fin de journée[86]. Pour Alison, ce choix politique n'allait pas dans l'intérêt de l'enfant. Elle m'explique ainsi les bienfaits de l'instruction à domicile par l'allégement du quotidien des enfants, tout comme le sien :

> Ensuite, suivre le rythme de l'école, je voyais bien que les enfants, sept semaines d'école, c'était trop, ils étaient k.o., ils étaient énervés, tout ça c'était une organisation qui était vraiment fatigante pour tout le monde. Aujourd'hui, on se lève, on prend le petit déj, on va travailler, c'est plus cool (Alison, Mère au foyer, Brevet des collèges, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF)

[86] Cette mesure a été assouplie par un décret signé en juin 2017 par le ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer, permettant aux communes qui le souhaitent de revenir à la semaine de 4 jours.

Cette vision allégée du quotidien, qui rejoint le « parentage libre » (cf. chapitre 3), associe l'école à une organisation hyper-rationnalisée qui empêche les enfants d'avoir du temps libre, comme cela est visible dans l'extrait suivant : « *Les enfants des voisins n'aiment pas aller à l'école, aux activités périscolaires, la seule chose qu'ils aimeraient c'est d'être tranquilles à la maison* » (Elodie, Mère au foyer (ex-professeur des écoles), Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF). Pourtant, contrairement au témoignage d'Alison, cette réforme de 2013 visait justement à « à *infléchir la forme scolaire habituelle* » (Pioli, 2006). La question de la chronobiologie et du respect de l'enfant n'était d'ailleurs pas nouvelle. Selon Pioli, elle émerge dès la fin des années 1970 et particulièrement entre 1981 et 1984 alors qu'Alain Savary est ministre de l'Education nationale, comme en témoigne l'organisation d'un colloque à Paris en 1980 puis un deuxième en 1982 à Besançon, intitulé « les rythmes de vie et l'espace chez l'enfant et l'adolescent ». Les débats autour de la place à accorder à l'enfant dans l'institution scolaire, dont Pioli et Rayou (2000) montrent comment ils s'enracinent dans des luttes professionnelles et reflètent des positionnements syndicaux, font largement écho aux expériences alternatives mises en évidence dans cette thèse.

Pour certains parents, cette appréciation de l'expérience scolaire coïncide avec l'incorporation de nouvelles normes éducatives. Carole me raconte sa déconvenue à la suite de la scolarisation de son fils aîné, Adrien. La mise en application d'une éducation qu'elle qualifie de « bienveillante »[87] modifie le regard qu'elle portait sur l'école, à la manière d'une révélation. Cette sensibilisation à la "bienveillance", par les réseaux sociaux, ne modifie pas seulement sa perception ; elle lui fournit une option à laquelle elle n'avait jamais pensé. Celle-ci lui semble *a posteriori* une évidence (« *ça me parle, ça vibre, ça résonne* »). Le choix repose alors sur une conviction : celle que c'est le mieux pour l'enfant. A partir de là, elle construit une rhétorique consistant à démontrer l'inadéquation du modèle de l'Ecole traditionnelle avec la nature humaine en insistant sur son orientation âgiste :

> Je veux dire, nous, en tant qu'adultes, personne ne nous oblige à être avec 25 autres personnes du même âge toute la journée… y compris pour jouer, pour travailler, pour tout faire… ça nous paraîtrait

---

87

vraiment… horrible qu'on nous impose ça, quoi. Mais pour un enfant, c'est bien vu, c'est… c'est vu comme de la sociabilisation : il va se faire des amis, il va apprendre à vivre dans le monde alors que… pour moi, l'école est très loin du monde réel. C'est un monde artificiel qu'on a créé… exprès pour les enfants, pour les parquer et pour leur apprendre les choses qu'on a envie qu'ils apprennent et… donc oui, pour moi c'est pas du tout… ça ressemble pas du tout à de la sociabilisation naturelle. (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financsier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Le ton de Carole est affirmé[88] et ses propos laissent transparaître une voix plus collective voire militante qui circule dans les réseaux IEF. En effet, elle fait une distinction entre une forme de collectivisation – la mise en collectif des enfants – et la sociabilité. Il s'agit là d'un argument récurrent chez les parents en IEF, traduisant un retournement du stigmate auquel ils sont souvent renvoyés : celui de priver leurs enfants d'un espace pour interagir avec d'autres enfants. Cette sociabilité, telle qu'elle est proposée à l'école ne semble pas appropriée à Carole. Ce n'est pas une « sociabilité naturelle » dans le sens où elle est organisée et définie par l'institution. La définition qu'elle donne de l'école est finalement très proche de la « forme scolaire » : elle insiste sur la constitution pour les enfants d'un monde séparé du monde des adultes et sur l'importance de la discipline et de la contrainte.

L'écoute de l'enfant et de ses émotions (cf. chapitre 5) amène certains parents à associer leur enfant à leur choix en matière de scolarisation. Cette démarche s'inscrit également dans un souci de cohérence par rapport à un style parental relationnel où l'enfant est considéré comme une personne à part entière (cf. chapitre 6) :

Ben, c'est ce que disait Dolto, un enfant est une personne, donc on ne peut pas faire des choses sans son consentement. Alors à son niveau, évidemment, faut graduer les choses, on ne peut pas le violenter, on ne peut pas le contraindre, on ne peut pas avoir la vision comme dans le meilleur des mondes où on va les élever, les éduquer. Je ne supporte pas le terme "éducation" (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

L'Ecole traditionnelle apparaît aux yeux de ces parents comme un lieu potentiellement nuisible. L'exemple de l'état émotionnel de l'enfant après une journée d'école est régulièrement mobilisé pour apporter des preuves tangibles de ce que produit l'école. Carole me raconte par

88 Les deux entretiens ont été conduits à cinq mois d'intervalle.

exemple que lorsqu'elle les récupérait le soir chez la baby-sitter « *Pierre se mettait systématiquement à pleurer, pour une broutille et Maxime était toujours ronchon* », Amanda m'explique quant à elle que son fils se sentait « *enfermé, comme dans une prison* » et que sa fille à la sortie de l'école était « *une petite furie* ». Ces états émotionnels sont imputés à la force de la contrainte qui s'exerce sur les enfants à l'école. Ainsi pour Amanda sa fille « *se comportait comme il fallait se comporter, et le soir avec nous, elle se lâchait car elle pouvait être elle-même* ». Ayant déjà opté pour une école Montessori pour l'aîné, elle décide d'y inscrire la seconde car elle trouve cette école bénéfique pour sa fille : « *Valentine est devenue complètement elle-même* ». L'expression de la personnalité de l'enfant est valorisée et l'école alternative est censée permettre cette éclosion "naturelle".

Bien que certains parents, minoritaires dans l'enquête, restent attachés à l'apprentissage des savoirs fondamentaux, la plupart ne dissocient pas instruction et éducation. Ainsi, ils n'attendent pas forcément de savoir si telle leçon a été apprise ou quelle note l'enfant a eu à la dernière dictée, mais plutôt de savoir si la journée s'est bien passée. Ils défendent une vision de l'école comme lieu d'épanouissement devant atteindre le développement global de l'enfant :

> Pour nous, l'objectif de mettre les enfants à l'école ce n'était pas de leur faire une tête bien remplie au sens être bon en histoire en maths et bien parler et tout ça. C'est plutôt de faire un être humain qui arrive à se connecter à lui-même et à comprendre comment il fonctionne et à comprendre ses valeurs. C'est plutôt ça qu'on recherche pour nos enfants. Et une école alternative à mon sens est beaucoup plus appropriée pour ça, surtout au collège où j'estime que c'est plutôt la jungle qu'autre chose. (Damien, Ingénieur Support Technique, Bac+5, 2 enfants âgés de 11 et 8 ans, Ecole ouverte mêlant plusieurs pédagogies)

L'utilisation du terme « *jungle* » traduit une crainte de la violence scolaire (Merle, 2007) et le besoin d'en protéger l'enfant (voir chapitre 5, *1.2. L'expressivité de repli*), ce qui a été identifiée comme une expressivité « *craintive* », c'est-à-dire « *une attention grandissante à la sécurité des personnes dans les espaces publics, dont l'école* » (van Zanten, 2009, p. 47). La diffusion des thématiques autour du harcèlement scolaire rend compte de cette nouvelle appréciation de ce qu'il se passe dans l'enceinte de l'école. De fait, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 prévoit que « *la lutte*

contre toutes les formes de harcèlement sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire ».

1.5. La lutte contre les VEO

Le thème de la protection s'est également diffusé dans l'espace public au travers de l'émergence du terme de « *violence éducative ordinaire* » (VEO) dont certains enquêté · e · s se font les défenseurs · se · s. Ce terme est issu du travail d'Alice Miller, une psychanalyste polonaise, qui a développé une réflexion autour des maltraitances physiques et psychologiques exercées sur les enfants[89]. Elle a approfondi le concept de « pédagogie noire » - dont on doit la parenté à Katharina Rutschky – qui rend compte d'une forme d'éducation répressive basée sur la soumission des enfants aux adultes par le biais de méthodes pouvant inclure le châtiment corporel et des techniques de manipulation éducative. En France, un Observatoire de la violence éducative ordinaire (OVEO) a été créé en 2005. Parmi les membres de l'OVEO figurent Catherine Gueguen, Catherine Dumonteil-Kremer et Isabelle Filliozat, qui, comme on l'a vu auparavant, sont actives dans la diffusion d'une parentalité « positive ». Cet observatoire s'est notamment prononcé, pendant le premier confinement décidé par le gouvernement français, de mars à mai 2020, lors de la crise du Covid-19, contre les « *injonctions scolaires* » considérant « *que celles-ci portent atteinte à l'intérêt supérieur et à l'intégrité de l'enfant* ». Au regard de mon objet d'étude, cette lettre ouverte au ministre de l'Education nationale révèle un positionnement anti-scolaire, privilégiant le bien-être individuel enfantin.

> Les enfants ont besoin, avant toute autre considération, de pouvoir compter sur des adultes soutenants, de trouver du réconfort pour traverser cette période singulière le plus sereinement possible. Les devoirs et autres apprentissages scolaires ne sont pas essentiels, contrairement au bien-être et à la santé de nos enfants. (Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale, 23 avril 2020, https://www.oveo.org/lettre-ouverte-au-ministre-de-leducation-nationale/)

---

[89] Pour plus d'informations sur Alice Miller, on peut se référer au chapitre 10 *De l'enfant sujet à l'enfant victime* de l'ouvrage (2011) de Sandrine Garcia. Garcia alerte sur le potentiel discriminatoire de la criminalisation de certaines pratiques éducatives en analysant cela comme une « *entreprise de morale* » (p. 306). Toutefois, la sociologie s'intéresse aussi à déconstruire les catégories d'âge et à la domination des adultes sur les enfants comme le montre l'existence d'un séminaire de recherche à ce sujet à l'EHESS : https://enseignements.ehess.fr/2020-2021/ue/80.

L'Observatoire peut être analysé comme un « *entrepreneur moral* » (Becker, 1985) relayant des informations qui encouragent les parents « *à être à l'écoute des besoins de leurs enfants et à exercer leur liberté individuelle pour faire des choix qui respectent ces besoins, la personnalité de leurs enfants et les intérêts qu'ils manifestent* » comme l'indique la suite de la lettre. Cette rhétorique des besoins apparaît clairement dans le discours des enquêté·e·s, traduisant une incorporation effective des normes éducatives relayées par l'Observatoire. Catherine Guéguen et Isabelle Filliozat participent à cette critique d'une école qui « *casse le libre arbitre* » dans un objectif d'« *obéissance* » (documentaire *Être plutôt qu'Avoir*) [90].

Sur le plan politique, la notion de « *violence éducative ordinaire* » met plutôt en cause les parents en s'attaquant au « *droit de correction* »[91]. En effet, une loi[92] promulguée le 11 juillet 2019[93], interdit les violences éducatives ordinaires inscrivant dans le code civil (art. 371-1) la limitation de l'autorité parentale. Celle-ci doit s'exercer sans « *violences physiques ou psychologiques* ». On retrouve également « *la prévention des violences éducatives ordinaires* » dans le code de l'action sociale et des familles, bien qu'une définition précise n'ait pas été donnée[94].

---

[90] Pour plus d'informations sur ce film sorti en DVD en septembre 2018, on peut consulter le site internet suivant : https://www.lesfilms.info/etre-plutot-qu-avoir/etre-plutot-qu-avoir.html. On peut également consulter une interview de la réalisatrice Claire Fouilleux, par Sylvain Connac dans les *Cahiers pédagogiques* (2018) : https://www.cahiers-pedagogiques.com/Etre-plutot-qu-avoir

[91] « *L'autorité parentale attribue aux parents un droit coutumier de correction qui les autorise à punir leur enfant, c'est-à-dire : à engager sa responsabilité disciplinaire.* » Lebrun, Pierre-Brice, Guillemette Rabin, et Grégory Derville. « 1. La minorité », Les Ateliers du praticien. 30 novembre 2020, 4 e éd. p. 7-47.

[92] Pour approfondir la question de la mise à l'agenda des violences éducatives ordinaires, on peut se référer à l'article de Cartier M., David M., d'Halluin E., Rafin N., 2020, « En finir avec les sanctions physiques envers les enfants: Rapports différenciés à un nouvel interdit. », Socialisation des enfants – Intentions, attentions et injonctions, 136-137, p. 14. (s'agit-il d'un article de revue, d'un chapitre d'ouvrage ? La référence n'est pas claire et il faut toujours mettre les titres des revues et des ouvrages en italique) Les auteur·e·s analysent l'appropriation que les parents de classes populaires et de classes moyennes font de ce « nouvel interdit éducatif ».

[93] LOI n° 2019-721 du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038746663/.

[94] Selon l'exposé des motifs de la proposition de loi déposée par la députée Maud Petit, « *la violence éducative ordinaire est l'ensemble des pratiques coercitives et punitives utilisées, tolérées, voire recommandées dans une société, pour "éduquer" les enfants. Elle est faite de violence verbale : moqueries, propos humiliants, cris, injures… ; de violence psychologique : menaces, mensonges, chantage, culpabilisation… ; et/ou de violence physique : gifles, pincements, fessées, secousses, projections, tirage de cheveux, tapes sur les oreilles… Ainsi, la VEO vise à faire obéir l'enfant, stopper un comportement, lui faire apprendre quelque chose, s'épargner le regard de l'entourage, soulager l'emportement ou la peur de l'adulte.* » https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b1331_proposition-loi. Sur son site internet, l'OVEO se prononce pour une définition plus large des VEO incluant ainsi « *tous les*

Or, la lutte contre les VEO est appropriée par les parents dont il est question ici contre d'autres acteurs, comme l'école, chaque adulte pouvant potentiellement abuser de son pouvoir. Elodie et Christian se disent ainsi méfiants vis-à-vis du comportement de certains adultes qui décident à la place des enfants de ce qui est bien pour eux. Elodie, qui a enseigné comme professeur des écoles en classe de CM1 et CM2 avant de faire l'IEF, est très critique du fonctionnement de l'école qui socialise l'enfant à un ensemble de règles qu'elle juge contraignantes, c'est-à-dire à la « forme scolaire » (Vincent, 1994) :

> C'est des règles qui sont normées et acceptées par la majorité de la société, donc c'est une base commune, et quand justement on en sort… Moi je parle de quand j'étais enseignante, ça, ça dérange beaucoup l'institution, en disant : "bah non, en fait, on n'a pas le droit de jouer dans la neige, tu vois, parce qu'on va se mouiller, on va se salir". Et, en fait, il y a des règles pour tout, pour tout… Et si on arrive à accepter les règles, on est bon élève, on est sage, mais à quel prix, à quel point on enlève l'humanité de nos enfants, c'est... Moi j'avais lu un livre, si l'enfant est considéré comme sage avant cinq ans, il faut réfléchir à la violence éducative ordinaire derrière, des choses qui sont pas du tout des coups ou de la maltraitance, mais des choses qui font qu'on a réussi à rendre notre enfant sage. Mais un enfant n'est pas sage, il ne peut pas être sage, il va avoir besoin de courir, il va vouloir aller faire des bêtises, il va avoir besoin de... et ben de jouer avec l'eau, parce que, parce que c'est l'apprentissage qui verrouille quoi. (Elodie, Mère au foyer (ex-professeur des écoles), Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF)

La « forme scolaire » est envisagée sous le prisme de la violence qu'elle exerce et qui porterait atteinte aux enfants. Ce préjudice est également évalué quant à son impact sur le devenir de l'enfant à l'âge adulte – des études en neurosciences ayant montré l'effet délétère des VEO sur le comportement neurologique et affectif de l'enfant - rejoignant la perception de l'enfance comme période déterminante des parcours ultérieurs.

L'idée d'une « *domination adulte* » (Bonnardel, 2016), c'est-à-dire d'un rapport de domination des « *mineurs* » par les « *majeurs* » est même énoncée par les enquêté · e · s les plus militant · e · s qui se placent ainsi comme protecteurs des droits des enfants. C'est le cas de Delphine (Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans en IEF) qui cite

---

comportements et pratiques qui ont pour objet de contrôler et de dominer les enfants, dans une logique de punitions-récompenses ou de manipulation, par exemple ». https://www.oveo.org/loi-dinterdiction-des-violences-educatives-ordinaires-quelques-precisions-juridiques/

spontanément l'ouvrage d'Yves Bonnardel lors de notre entretien pour nourrir sa critique de l'institution scolaire. Les enfants sont selon elle à protéger des adultes dont le pouvoir est jugé disproportionné par rapport à celui détenu par les enfants, comme l'illustre l'exemple des « bisous » ou « câlins » non sollicités :

> Pauline : Comment tu considères la période de l'enfance ?
>
> Claire : Je trouve qu'on cloisonne trop, alors après ils ont des besoins différents... mais les adultes s'autorisent beaucoup de choses sur les enfants, ça me frappe... ils insistent pour les bisous. Nous on est confronté à ça, nos enfants n'aiment pas faire la bise, donc soit ils passent pour des malpolis, soit ils imposent qu'ils fassent des bisous ce qui heurte mes petits qui ont horreur de ça. Tout le monde se permet de caresser les cheveux de Dune [bébé], lui tripatouiller les pieds... A une réunion de famille, Dune s'est mise à râler car elle ne voulait pas qu'on lui touche les pieds. On m'a dit "tu le cherches aussi, tu ne lui as pas mis de chaussures". Bon, c'est quand même hallucinant... la caricature "tu l'as cherché fallait t'habiller autrement" comme si la personne ne pouvait pas se retenir... » (Claire, Mère au foyer (ex-psychologue), Bac+5, 4 enfants de 9, 6, 2 ans en IEF et un bébé)

La lutte contre les VEO va de pair avec la défense d'une parentalité « positive » comme le montre cet extrait d'interview accordé au magazine Sciences Humaines par Catherine Gueguen qui y indique que l'éducation positive « *rejette l'ensemble des violences éducatives et intègre les principes de psychologie humaniste et positive, dont l'importance de l'empathie dans la relation* »[95]. Elle s'appuie en outre sur les neurosciences pour affirmer que les humiliations ont un « *impact délétère* » sur le cerveau de l'enfant.

Si les parents mobilisent un argumentaire axé autour de l'idée de protection de l'enfant, leur discours met également en évidence des formes de naturalisation de l'enfance que je vais maintenant détailler.

2. Naturaliser l'enfance

Le concept de naturalisation renvoie à un procédé à travers lequel est imputé, à une catégorie de personnes, une nature qui serait supposée universelle et intemporelle. Autrement dit, cette nature n'évoluerait pas, elle resterait constante. à travers les contextes historiques ou

[95] Rinaldi, Romina. « Éducation positive, révolution ou illusion ? », Sciences Humaines. 12 juillet 2019, N° 315 n° 6. p. 20-20.

sociaux, sans être affectée par d'autres paramètres. La naturalisation procède d'un processus d'essentialisation. A propos de l'enfance, ce procédé se décline de deux façons : par l'assimilation de l'enfance à un ensemble indistinct au sein duquel existeraient des « lois naturelles » et par l'accentuation des différences entre les enfants imputées à leur « nature », à leur personnalité, plutôt qu'à leurs caractéristiques sociales.

2.1. « Les lois naturelles de l'enfant »

Les discours et pratiques actuelles qui tendent à replacer la « *nature* » au cœur de l'éducation fonctionnent sur ce principe d'essentialisation sans tenir compte des conditions matérielles et sociales des enfants. Comme l'exprime Sandrine Garcia, « *laisser faire la "nature" en matière scolaire, c'est en fait laisser agir les dispositions sociales et, en particulier, l'héritage culturel* » (Garcia, 2011, p.269). Dans son ouvrage (2017), Martine Court met en garde contre certains « *discours savants sur les enfants* » véhiculant une « *vision largement naturalisée* ». Elle cite les recherches en neurosciences « *qui, sur la question des apprentissages scolaires et de ses troubles notamment, proposent une grille de lecture organiciste (basée sur une question d'organe) jouissant d'une grande légitimité* ». De la même façon, le livre de Céline Alvarez *Les Lois naturelles de l'enfant* (2016) incite à penser qu'il y aurait un état du cerveau naturel et qu'il existerait donc des potentialités innées chez l'enfant. Or, se référer à des lois naturelles, c'est oublier les lois historiques et sociales et par là naturaliser les enfants, comme si tout élève faisait, par essence, une expérience universelle en découvrant l'apprentissage. Cette vision naturalisante souligne les « bonnes » méthodes à mettre en place pour que l'apprentissage se déroule selon le mode de fonctionnement « naturel » du cerveau. On retrouve cette lecture neuronale chez certains parents qui exigent alors que l'enseignement soit adapté au cerveau de l'enfant :

> Pour revenir à l'oubli, les gamins se faisaient engueuler parce que "oui mais ça on l'a vu l'année dernière, comment ça se fait que vous l'ayez oublié ?" [...]. Alors que c'est juste le phénomène d'un cerveau normal. Et du coup, quand j'apprends toutes ces choses-là, ça me met hors de moi de me dire mais pourquoi... l'enseignement n'est pas fait pour que ces profs... puisqu'on sait comment fonctionne un cerveau maintenant, pourquoi on ne fait pas en sorte qu'ils soient formés là-dessus, pour qu'ils puissent apprendre aux enfants de façon adapté à ce que leur cerveau soit utilisé au maximum de leurs capacités ? (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Pour Floriane, l'école apprend mal et elle sanctionne les enfants sur des choses qui sont indépendantes de leur volonté. Cette idée du regard négatif porté sur l'enfant revient beaucoup dans les entretiens, comme si l'école avait tendance à penser que l'enfant était forcément coupable d'office tandis que les parents rencontrés défendent une vision rousseauiste de l'enfance, c'est-à-dire selon laquelle l'enfant est naturellement bon :

> Amaya : Voilà, moi fondamentalement, je pense que les enfants veulent faire ce qu'il faut. Par exemple, il [son fils] avait mal à la tête, c'était de sa faute, alors que.... Je ne sais pas si vous avez des enfants, mais avant on disait qu'un bébé il fallait le laisser pleurer parce qu'il faisait un caprice. Bon, maintenant on sait pertinemment qu'un enfant ne fait pas un caprice, que s'il pleure c'est qu'il a un problème. Après, comment régler ce problème c'est une bonne question. Ce n'est pas forcément en répondant complètement à ce qu'il veut qu'on l'aide à résoudre son problème, ça c'est autre chose, mais le point de départ il n'est pas du tout le même, de dire l'enfant fait un caprice et l'enfant a un mal-être. […]
>
> Pauline : Donc vous vous rapprochez des théories sur l'attachement ?
>
> Amaya : Ah oui, mais moi je suis complètement là-dedans, ça j'en suis persuadée, persuadée, persuadée, persuadée, persuadée, oui. C'est de se dire que l'enfant quand il nous fait part de son ressenti, il n'essaie pas de nous entourlouper, donc on accueille son ressenti, après on voit ce qu'on en fait, et parfois on ne peut rien en faire, parce que vraiment ça nous gonfle. […] L'enfant n'a pas de mauvaise intention. Un enfant tout ce qu'il veut c'est faire plaisir à ceux qui prennent soin de lui, à ses parents, à ses profs, s'il ne le fait pas c'est qu'il y a quelque chose. (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, Ecole pour enfants précoces)

L'extrait suivant illustre l'incompréhension de la mère face aux catégories de l'entendement professoral qui, selon elle, véhiculent un regard négatif sur l'enfant. L'école est perçue comme un lieu produisant de la déviance, qui « *étiquette les enfants dès le plus jeune âge : paresseux, lent, pas soigneux* » (Romane, Mère au foyer (ex-assistante de direction), Bac+2, 2 enfants de 7 et 5 ans, IEF). De la même façon, Laurie évoque lors de notre un entretien un article que lui a envoyé son conjoint sur Xavier Niel dans lequel celui-ci explique qu'un enfant est « *créatif par essence* » et « *qu'on apprend trop de choses à l'école, qu'on tue la créativité* ». La valorisation des qualités naturelles à l'enfant réactive finalement l'idéologie du don (Garcia, 2011, p. 266).

2.2. Différencier les enfants selon leur personnalité

A côté de cette conception englobante, les parents opèrent des différenciations entre les enfants, allant des diagnostics profanes aux catégorisations plus floues comme « rêveur », « observateur », « particulier », « atypique », « désordonné », etc. Ces particularités ne sont pas perçues comme des lacunes mais comme impliquant l'adoption d'un rythme différent pour chaque enfant :

> Après, je me suis intéressée pour Blanche, que je jugeais un peu dyslexique et tout ça, on a fait une méthode, où on devait toucher plus de choses […] Et puis, moi je dis souvent, Blanche qui a mis deux ans de plus pour apprendre à lire, avec la même méthode et la même maîtresse [elle fait référence à elle], donc c'est pas que l'instituteur qui fait la chose, ça aurait été avec quelqu'un d'extérieur, peut-être qu'on lui aurait dit : "oh mais vous êtes nulle, mes autres enfants ils ont appris à lire à cinq ans, qu'est-ce que vous faîtes ?". Mais ce n'était pas… c'est qu'elle, elle avait besoin de plus de temps (Isabelle, Mère au foyer + micro-entreprise de vente de produits en ligne, Bac+5, 8 enfants de 21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans, IEF)

Ces particularités sont d'autant plus visibles quand les parents ont plusieurs enfants et qu'ils constatent des adaptations différenciées au modèle de l'Ecole traditionnelle :

> Et après quand elle [Salomé] a fini sa maternelle à Montessori, à l'époque il n'existait pas de primaire. Elle est rentrée à l'école publique de ma commune, parce que je n'avais pas trop le choix en fait. Son petit frère est arrivé entre temps. Lui, il a fait sa maternelle là-bas à Montessori, et pareil, rebelote pour lui il n'a pas eu le choix. il est allé dans le public parce qu'il n'y avait rien d'autre pas loin de chez nous. A l'époque ce n'était vraiment pas développé le... tout ce qui était pédagogies alternatives. En plus nous on est en banlieue, donc voilà quoi. Et donc eux, ils ont fait leur primaire dans le public. Salomé a été assez malheureuse dans le primaire. Balthazar, c'est le deuxième, lui bon ça roulait un peu, mais pareil il a un profil un peu particulier, c'est un gamin qui a énormément de facilités (Joséphine, Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF)

Les parents distinguent alors les enfants qui s'adapteraient « naturellement » au modèle de l'Ecole traditionnelle des enfants dont les particularités seraient incompatibles avec celui-ci :

> Par contre, ma cadette, elle est plutôt homogène [fait référence à la précocité] dans sa manière d'être […] Voilà, elle ressemble moins aux profils inhabituels, un peu déréglés, un peu bizarres, mais que je trouve très marrants... Et elle se sent à l'aise dans les filières conventionnelles, elle a fait un bout de

> collège, elle a fait sa sixième dans un collège normal (Matthias, Manager d'une société d'informatique, Bac+5, 3 enfants de 17, 15 et 10 ans, Ecole pour enfants précoces et Ecole Démocratique)

L'école devrait alors être en adéquation avec la personnalité de l'enfant comme l'explique Joséphine : « *Tu vois là pour ma troisième, on pense à Steiner quand elle rentrera au collège, parce que ça colle à sa personnalité* »**.** Les parents, habitués à observer leur enfant, émettent donc des jugements sur sa manière d'appréhender le monde et son rapport au savoir.

Clotilde a scolarisé ses deux enfants dans une école Montessori. Elle a été sensibilisée à cette pédagogie par son travail – à l'époque de ce choix elle travaillait dans le monde du livre et de l'animation – mais porte également un autre regard sur l'éducation depuis deux expériences de voyage en Australie puis en Nouvelle-Zélande, où l'aînée a été scolarisée. Elle m'explique en entretien que ces contextes éducatifs ont été très positifs, l'enfant étant considéré dans son « individualité ». Le retour en France dans le système classique a eu l'effet d'une douche froide, notamment les commentaires cassants de l'enseignante tels que « *mais elle est lente votre fille* ». Clotilde fait référence au fait que sa fille a appris à écrire en script, ce qui a nécessité des cours de soutien « *pour qu'elle écrive absolument en attaché ».* Elle juge également qu'elle a été mise à l'écart en cours d'anglais parce qu'elle était bilingue et n'était jamais interrogé par l'enseignante. Ce manque d'ajustement à ses attentes l'ont conduite à chercher une autre école. Elle insiste également sur la personnalité de son fils cadet pour indiquer son incompatibilité avec le modèle de l'Ecole traditionnelle :

> J'ai un petit garçon qui est très observateur, qui a besoin de beaucoup manipuler. S'asseoir et écrire est très compliqué pour lui, y'avait des choses à l'école… je voyais bien que ça ne passait pas… mais bon y'a pas que ça, je pense aussi… mon fils est de novembre, et je pense qu'il n'était pas prêt au niveau moteur. J'ai vu la différence entre ma fille qui est du mois de mai qui est rentrée en septembre et on sentait qu'elle était prête et lui du mois de novembre, ce n'était pas encore hyper prêt quoi (Clotilde, gestionnaire d'une micro-crèche et chargée de mission à l'Université, bac+5, 2 enfants de 11 et 6 ans, Ecole Montessori)

De la même façon, Emmanuelle justifie son choix d'instruction à domicile par la personnalité de son fils :

> Oui parce que Corentin, quand il était plus petit, il était assez dans l'observation, il allait rarement vers les gens donc… C'est vrai qu'on s'est dit, le mettre dans une classe où y'a plusieurs enfants, on ne le

sentait pas prêt à ce stade quoi, maintenant oui mais pas quand il était plus petit (Emmanuelle, Mère au foyer, CAP, 2 enfants de 7 et 4 ans en IEF)

L' « observation » devient ainsi une catégorie naturalisée, une attitude présente chez certains enfants qui nécessiteraient des adaptations particulières. D'autres parents vont insister sur le côté « rêveur » de leur enfant :

« Voilà maintenant clairement tu mettrais ma fille en CM2 où ce serait son niveau-là, euh... elle nage ! Elle nage parce qu'elle est très rêveuse, voilà tu l'assois à une table cinq minutes ça la gonfle, quoi ! » (Océane, Mère au foyer, BEP, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

Océane, qui instruit ses enfants à domicile et valorise une approche peu cadrée de l'instruction, parle de la difficulté pour sa fille de « s'asseoir à table » en insistant sur sa personnalité de « rêveuse ». Elle place donc le curseur sur la psychologie de l'enfant plutôt que sur les pratiques éducatives qui structurent son rapport au travail scolaire. Cette façon de particulariser les enfants ne produit pas les mêmes effets selon les familles. Comme l'a montré Sandrine Garcia à propos de la dyslexie :

Les valeurs d'épanouissement de l'enfant sont suffisamment « élastiques » pour se prêter, en fonction des intérêts et des aspirations familiales, à plusieurs formes d'interprétation et de modulation. En effet, le primat accordé à l'épanouissement de l'enfant et la propension à psychologiser peuvent très bien se combiner avec des investissements scolairement favorables, comme c'est le plus souvent le cas pour les familles d'enseignants. (Garcia, 2013a, p. 157)

Floriane insiste aussi sur le caractère « *rêveur* » de son fils. Toutefois, à la différence d'Océane, elle estime nécessaire de le « *remettre sur terre* », c'est-à-dire de trouver une façon de compenser sa faiblesse d'attention. Si son discours est bien centré sur la spécificité de son fils, qui est prise au sérieux, les moyens mis en œuvre sont différents de ceux d'Océane :

Alors ma moyenne, ma troisième fille, ça s'est bien passé pas de soucis *[fait référence à l'intégration des enfan,ts dans une école privée sous contrat*], et en fait mon garçon lui, c'est un gamin, enfin… Comme ça déjà, au CP, il faisait assez... il était vite dans la lune quoi, il rêvait, il était... Et du coup cette année-là, je crois qu'il a dû être dans la lune toute l'année, et personne n'a essayé de le remettre sur terre, donc en fait à la fin de l'année, il n'avait rien appris, mais vraiment rien appris. Et là avant la fin de l'année, je me suis dit : si je le laisse dans le système comme ça, dans deux ans ils vont me le mettre dans un... dans un j'sais pas quoi, fin dans un SEGPA ou j'sais pas quoi. Donc je me suis dit :

> Ce n’est pas possible ! Je refuse, il a trop de retard et je le reprends à la maison [*en classe de CE1*]. (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Si son discours est bien centré sur la spécificité de son fils, qui est prise au sérieux, les moyens mis en œuvre sont différents d’Océane puisqu’elle considère qu’il faut agir sur cette spécificité. Comme Héloïse Durler l’observe à propos des dispositifs scolaires valorisant l’autonomie, le respect du rythme des enfants conduit plus souvent à considérer les « *élèves en difficulté comme des élèves qui ont besoin de « beaucoup de temps » pour mémoriser de nouvelles connaissances* » (Durler, 2013, p. 161), c’est-à-dire à mettre l’accent sur l’inégale capacité de concentration des élèves – perçue comme « naturelle » - plutôt que sur les dispositifs pédagogiques qui permettent la formation de ces dispositions.

Les parents accentuent les différences de leurs enfants sans forcément rendre compte de leur inscription socialement située. Marie-Laure me parle par exemple des goûts atypiques de son fils en insistant sur sa grande autonomie et indépendance. Lorsque je la questionne sur ses pratiques éducatives, elle précise que son fils est « *associé à cent pour cent dans les décisions qu’on prend* » signalant par-là que c’est avant tout lui décide de ce qu’il souhaite faire :

> Il est extrêmement différent, maintenant est-ce que c’est lié à son mode d’éducation ou à lui, ? Il s’intéresse à beaucoup de choses. Il est assez différent des autres enfants d’amis. Il est très curieux de tout ce qui l’entoure, ça va être la cuisine, le jardinage, la couture. Ses activités, ça ne va pas être de regarder la télévision et la console de jeu. Il ne va pas aller vers ses activités là. Il est plus tourné vers la nature. Il veut visiter plein de choses, il aime beaucoup visiter des musées. (Marie-Laure, Chargée d'études en assurance, Bac+5, 1 enfant de 7 ans, Ecole Montessori)

Cette différence est souhaitée par les parents, qui encouragent son éclosion “naturelle” comme on l’a vu précédemment, étant entendu que « *l’éducation ne consiste pas à seulement intérioriser les règles de la vie sociale et morale, elle doit avant tout faire attention à développer la nature spécifique de chaque personne* » (Singly, 2004, p. 21-22). Partant de là, l’école peut être perçue comme un frein au développement de l’enfant. Pour Ophélie, la « forme scolaire » implique de « *forcer* [les enfants] *à être dans quelque chose qui n’est pas naturel pour eux* ». Ainsi, selon elle, l’école va à « *contre-sens de la nature de l'enfant* » en aplanissant les différences entre les enfants. Il ne s’agirait pas seulement de prendre en compte ces différences mais bien

plutôt de les faire advenir comme elle l'explique ici : « *non seulement une tolérance, mais aussi de permettre cette différence, de s'épanouir, voilà !* » (Ophélie, Micro-entrepreneuse : animatrice d'ateliers de philosophie pour enfants, Bac+3, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF)

La construction des goûts et des dégoûts enfantins est perçue comme quelque chose d'inné. Alors que les parents de classes moyennes et supérieures ont tendance à les relier davantage à l'hérédité, ceux de classes populaires les justifieraient comme quelque chose d'arbitraire (Perronnet, 2018). Or, dans cette enquête, les parents ont tendance à masquer les effets de la transmission de l'habitus, c'est-à-dire l'influence qu'ils exercent sur leurs enfants par l'inculcation de modèles de conduite, de perception et de jugement, au cours de la socialisation. Des études récentes montrent bien que les goûts et dégoûts enfantins sont effectivement liés à l'inculcation de modèles de conduite par la socialisation parentale (Lareau, 2000; Lignier et Pagis, 2017). Les parents que j'ai interviewés vont au contraire valoriser le modèle de l'inné. Certains d'entre eux s'interrogent toutefois sur les similitudes entre le mode de fonctionnement de leur enfant et le leur, mais font le raisonnement inverse : ils vont s'apercevoir être « comme » leur enfant plutôt que de penser que leur enfant est comme eux. C'est donc ce dernier qui mène le parent à s'interroger sur ses propres spécificités :

> Et aujourd'hui, ouais, avec le recul, c'est un beau gâchis, parce qu'en fait... Moi personnellement, je pensais que j'étais nulle [à l'école]. Avec mes enfants, j'ai découvert que j'étais dysorthographique, que je n'étais pas juste nulle, j'avais un problème médical, quelque part, et euh... Et en rencontrant des parents qui font l'école à la maison, ils m'ont dit : « mais tu sais, il n'y a pas que ça, tu as l'air d'être un peu surdouée, ou potentiel ». En même temps, j'ai fait des recherches pour mon fils, qui a l'air d'être dans le même cas. Et on m'a dit : "oui mais tu sais, y'a pas que lui". Ah bon ? Donc y'a beaucoup de choses qui s'expliquent... (Alison, Mère au foyer, Sans diplôme ou brevet des collèges, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF)

Lorsque je questionne Alison sur le devenir scolaire et professionnel de ses enfants, celle-ci met en avant leur atypicité. D'ailleurs, c'est l'ensemble de la famille qu'elle qualifie d' « atypique ». Les parents participent donc largement à construire cette atypicité qu'ils valorisent et légitiment. Ainsi, pour Alison, réfléchir à l'orientation de sa fille de 14 ans (équivalent à une classe de Troisième dans le cycle secondaire) est quelque chose de « compliqué » :

Dans le sens, où… Mes enfants ne sont pas typiques donc ils ne pourront pas faire un métier lambda, le reste de leur vie, toute leur vie ils seront atypiques, et ça va continuer comme ça. Donc c'est compliqué parce qu'ils ne savent pas quoi faire. Ma fille, je lui ai conseillé de prendre un métier qui n'est pas pour tout le monde. Donc l'autre jour on a découvert qu'elle comptait travailler avec des handicapés (silence).

Ainsi, les parents ne souhaitent pas faire en sorte que leur enfant perde sa spécificité, même si elle peut nuire à leur intégration scolaire et sociale mais lui apprendre à « faire avec ». Ceci les conduit à insister sur leurs manières particulières d'apprendre. Amanda va souligner le côté « créatif » et « pratico-pratique » de son fils, qui implique qu'il ait une manière bien à lui d'apprendre les mathématiques mais également qu'il soit « en avance » sur les apprentissages de la vie quotidienne et plus en retard dans les apprentissages proprement scolaires :

Toutes les matières scientifiques, il comprend hyper vite. Il capte bien, tout ce qui est pratico-pratique euh... Il est très créatif, donc il peut comprendre, et même les maths il faut qu'il en fasse comme ça en fait. Mais j'ai toujours su qu'il n'avait jamais appris ses tables de multiplication par cœur, parce qu'il faut quand même du par cœur à un moment mais si lui s'y met pas personne ne va le faire pour lui, donc je savais que ça il avait acquis, ça il n'avait pas acquis, que socialement par exemple la connaissance de lui-même, le respect de lui-même, l'hygiène, en fait tous les trucs aussi de la vie de tous les jours, il était plutôt "en avance" en fait. (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Amanda ne cherche pas à contraindre son fils, par exemple sur l'apprentissage des tables de multiplication. Bien qu'elle perçoive l'importance de la mémorisation et de la répétition pour rester à niveau dans cette matière, elle a confiance dans sa manière personnelle d'apprendre. C'est justement cette attitude qu'elle retrouve dans l'école Montessori qui valorise la compréhension individuelle et spécifique à chacun · e.

De la même façon, Solenne me raconte comment sa fille s'est mise à bégayer en petite section de maternelle (trois ans). Elle ne s'exprimait pas en groupe et était en revanche très loquace dans la sphère privée. A ceci sont venues s'ajouter du somnambulisme et des crises de colère, ce qui a commencé à inquiéter les parents qui ont tout de suite relié ces manifestations à son expérience scolaire : « *Anouk n'appréciait pas de "ne rien faire" à l'école. Elle ne comprenait pas - ce sont ses mots - pourquoi les enfants n'écoutaient pas et se disputaient tout le temps* ». Ne voyant pas d'amélioration, l'institutrice sollicite le RASED. En parallèle, les parents prennent

rendez-vous avec une psychologue. Celle-ci « *conclue qu'Anouk s'ennuyait et que l'instit psychologisait beaucoup* ». Face au problème de bégaiement, la psychologue préconise un suivi orthophonique. Solenne prend contact avec une orthophoniste spécialisée dans le bégaiement et le Haut Potentiel :

> En cinq séances c'était réglé niveau bégaiement. Par contre, verdict de Haut Potentiel fiable a 90 pour cent. Au lieu de faire passer les tests de QI traditionnels, nous nous sommes demandé comment faire avec ces singularités. Partant du principe que chaque enfant a ses singularités et est atypique. (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

Contrairement à la majorité des parents qui entreprennent un diagnostic de précocité (*voir section 3. Contre les verdicts scolaires*), Solenne m'explique n'avoir pas voulu suivre cette « *loi* » et réfléchit avec son conjoint à une autre école pour Anouk. Ils trouvent une école privée sous contrat catholique utilisant des pédagogies alternatives, nichée entre des vignobles et une forêt dans un parc de quatre hectares. Le changement d'école est une « *révélation* » et le suivi psychologique ne devient plus nécessaire. A côté, les parents tentent d'accompagner Anouk grâce à l'aide de l'orthophoniste qui leur explique son « *fonctionnement neuronal* » particulier. Cet accompagnement consiste à faire quotidiennement des exercices pour « *renforcer le cerveau gauche donc la méthode, l'organisation dans l'espace etc. comme ranger les paires de chaussette de gauche à droite par exemple c'était très drôle* ».

Si contrairement à Amanda, Solenne estime nécessaire d'agir sur les difficultés de sa fille, elle n'en considère pas moins que celle-ci a un fonctionnement spécifique, utilisant davantage son « *cerveau droit* ». Or cette théorie neurologique ne semble pas avoir de consistance suffisante, comme l'explique la neurobiologiste Catherine Vidal devenue spécialiste dans la réfutation de ces « *neuromythes* »[96]. Derrière cette distinction entre cerveau droit et gauche, on retrouve la théorie des « intelligences multiples » dont me parle également Solenne en entretien. Cette théorie a été introduite dans les années 1980 par Howard E. Gardner dans un ouvrage intitulé *Frames of Mind*

[96] Vidal C., Benoit-Browaeys D., 2014, Cerveau Sexe & Pouvoir, Éditions Belin, 257 p. Vidal C., 2014, Féminin Masculin: Mythes et idéologies, Humensis, 260 p.

: *The Theory of Multiple Intelligences* (1983)[97]. Ses travaux remettent en cause les tests d'intelligence utilisés dans le cadre de l'orientation scolaire des enfants en montrant qu'il n'existe pas un seul type d'intelligence mais huit types. Originellement, Gardner cherche à critiquer l'idée selon laquelle l'intelligence est innée, fixe et mesurable pour privilégier une approche en termes de « *plasticité cérébrale* ». Toutefois, si cette théorie a eu beaucoup de succès auprès de la communauté éducative, elle n'a pas acquis de crédibilité dans la recherche en psychologie et dans les recherches expérimentales. Franck Ramus, directeur de recherche au CNRS en sciences cognitives, estime qu'il vaudrait mieux parler de talents ou d'intérêts plutôt que de parler d'intelligences[98]. Il ne s'agit pas de déterminer ici si la théorie des « *intelligences multiples* » est vraie ou fausse mais bien de comprendre quelles appropriations sont faites, par les acteurs, de cette théorie. On constate par exemple que l'Education nationale a crédité, via son site Internet Eduscol, cette théorie[99] pour encourager la différenciation pédagogique à partir des « *talents* » pour lesquels l'enfant « a *naturellement une plus ou moins grande compétence* ». Cette théorie est compatible avec une conception de l'éducation prenant en compte l'enfant dans sa globalité et dans son unicité, ce qui la rend attrayante auprès des parents. Toutefois, elle peut enfermer les enfants dans des profils et des catégories, ce qui n'était pas l'objectif de son théoricien.

De la même façon que l'idée de « *rythme de l'enfant* » peut être envisagé comme une reformulation de l'ancienne idéologie du don (Garcia, 2013, p. 123), on peut donc émettre l'hypothèse que la théorie des intelligences multiples participe d'une retraduction naturaliste qui essentialise les aptitudes des enfants. Elle permet une identification simple à des profils psychologiques dans une optique différenciatrice. Comme l'explique Amélia Legavre dans sa thèse, « *les difficultés des élèves sont attribuées au manque de reconnaissance de leurs motivations et besoins particuliers* » (Legavre, 2020, p. 180). Cette conception n'est pas sans rappeler les outils du coaching scolaire qui, comme l'a montré Anne-Claudine Oller, se caractérise

---

[97] Une version vulgarisée a été publiée par une enseignante de région parisienne : Crescent S., 2014, Tous intelligents !: Aider son enfant à l'école, Odile Jacob, 236 p.

[98] https://www.franceculture.fr/emissions/science-publique/savons-nous-mesurer-lintelligence

[99] La page en question, créditant la théorie des intelligences multiples, a été supprimée depuis : https://web.archive.org/web/20121124062800/http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html.

par une prise de distance avec la « forme scolaire », en insistant sur les « particularités » individuelles de l'élève (Oller, 2015, p. 163). Ces outils, dont l'autrice souligne l'effet naturalisant et essentialisant, conduisent « *à révéler « ce qui serait déjà là » chez le jeune, ce qui serait sous-jacent, encore enfoui, mais néanmoins présent* » (Oller, 2020, p. 89).

Avant de se diffuser dans l'ensemble des milieux sociaux, la formation d'enfants individuellement différenciés demeurait une caractéristique des familles de milieux supérieurs selon Basil Bernstein, pour qui *« l'enfant né dans ce milieu est considéré et se comporte comme un individu doté de ses propres droits, c'est-à-dire comme un individu ayant un statut social spécifique »* (Bernstein, 1975, p. 37). L'éducation de l'individu dans ces milieux doit être lié à la transformation plus générale de la morale et de leur style de vie qui passe notamment par « *l'intégration du libéralisme spontanéiste et de l'idéologie technocratique* » (Chamboredon et al., 1973). Selon Michel et Monique Pinçon Charlot, « *l'idéologie libérale se présente comme le meilleur discours d'autojustification* » que puissent tenir les classes supérieures.

Les parents ne réagissent pas uniquement aux jugements scolaires, mais aussi aux catégorisations normatives formulées par l'école, notamment concernant la perception sociale du corps transgressif de l'enfant :

> Tous les jours c'était : "votre fille fait que ce qu'elle veut, si elle ne veut pas suivre la consigne… elle fait n'importe quoi"… Bref, depuis la petite section, j'avais toujours le même discours : "elle rêve, elle ne tient pas en place, ne veut pas appliquer les consignes"… Du coup un jour j'ai dit stop, on arrête là, on essaye la fin de l'année à la maison (Justine, Mère au foyer (ex aide-soignante), Brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans, IEF)

Alors que d'autres parents auraient cherché à ce que leur enfant corresponde aux exigences de l'école, Justine n'estime pas que c'est sa fille qui pose problème malgré les jugements négatifs des enseignants sur ses attitudes déviantes par rapport aux règles scolaires. Si la solution de l'école à la maison est facilitée par sa situation de congé parental d'éducation, le discours de Justine montre la priorité qu'elle accorde au bonheur enfantin par rapport à son intégration des normes scolaires.

3. Une solution refuge contre les verdicts scolaires

Après avoir montré comment les parents donnent une définition spontanéiste et naturalisante de l'enfance, on abordera dans un dernier temps ce que l'école fait à la définition de l'enfance et ce que les parents font des catégorisations scolaires. On retrouve le même processus de valorisation des différences que l'on vient d'identifier à travers la requalification des difficultés scolaires par le biais des diagnostics médicaux.

3.1. D'une disqualification par l'école à une requalification par l'instruction alternative

40% des enquêté · e · s (28/72) m'ont fait part d'un diagnostic neurocognitif (précocité, TDA/H, troubles dys, autisme Asperger) pour au moins un de leurs enfants et la plupart mettent en avant une disqualification par l'école. Cette sous-partie se centrera principalement sur ces vingt-huit entretiens, mais inclut également quelques autres. Alors que les cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS) sont majoritaires dans l'enquête qualitative, les enfants concernés par ce type de diagnostic ont des parents majoritairement issus des professions intermédiaires (60% de ce groupe contre 30% CPIS) pour les notamment des professions intermédiaires de la santé et du travail social. On retrouve également davantage d'employés (50% de ce groupe) et dans une moindre mesure des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (30% de ce groupe).

Les parents dont l'enfant a reçu un diagnostic neurocognitif trouvent dans la scolarisation alternative une manière de réhabiliter leur expérience. Ces choix peuvent être analysées comme des stratégies de requalification face à l'institution scolaire qui les délaisse et reporte le problème sur les parents. Ces dernières années, une littérature importante (Lignier, 2012a; Garcia, 2013a; Jupille, 2014; Morel, 2016; Delmas, 2020) a documenté les mobilisations des parents pour contrer les verdicts scolaires en s'appuyant sur des diagnostics neurocognitifs. Ces diagnostics sont considérés par les parents « *comme moins stigmatisants que d'autres jugements scolaires et psychologiques (comme le manque de volonté de l'enfant, un défaut d'intelligence, des carences éducatives des parents…), et plus compatibles avec le déroulement d'une scolarité ordinaire et qualifiante.* » (Delmas, 2020, p. 26)

La reconnaissance des difficultés scolaires de l'enfant a été analysée comme un véritable travail parental, sur fond de lutte de pouvoir avec les spécialistes du monde médical : « *D'un côté, ils sont incités, dans une logique de plus en plus prégnante de prévention, à repérer les troubles de l'enfant le plus tôt possible ; de l'autre, ils sont invités à attendre, leur inquiétude étant jugée prématurée par les spécialistes. Dans le cas où ce sont les enseignants qui s'inquiètent les premiers, les parents sont souvent mécontents d'avoir été prévenus trop tard et mis devant le fait accompli de difficultés scolaires déjà bien établies, voire d'une proposition de redoublement* » (Morel, 2010). Morel montre que ces parents, soucieux du bien-être de leur enfant, sont alors souvent accusés d'en faire trop et de ne pas se placer à la bonne distance de celui-ci. Leur vision des difficultés infantiles sont parfois invalidées par les professionnels médicaux qui recherchent dans le comportement du parent les conséquences sur l'enfant.

Ces résultats rejoignent la littérature anglophone qui s'est intéressée à la « société du risque » et au rôle des parents en tant que « gestionnaires des risques » (Lee et al., 2010). Lee et al. observent les mêmes contradictions relevées par Morel : les parents sont incités à être dans une attitude préventive mais doivent prendre garde à ne pas devenir des « parents hélicoptères » qui « enveloppent leurs enfants dans du coton » (Guldberg, 2009).

Force est également de constater que tous les parents ne se retrouvent pas dans une situation de rupture scolaire et formulent plutôt le souhait d'un retour rapide à l'école dans un souci d'inclusion scolaire. Ce serait par exemple le cas des enfants ayant des pathologies lourdes comme les troubles du spectre de l'autisme ou les troubles auditifs (Courtot, thèse en cours) ou de certains cas de « phobie scolaire » (Christine Plasse Bouteyre, travail en cours). Ces parents font une lecture moins critique de l'école et désapprouvent au contraire l'institution médicale, toujours dans cet objectif d'inclusion scolaire. De fait, deux personnes parmi celles que j'ai interviewées ont eu un recours très limité à l'IEF - six mois pour la première, un an et demi pour la seconde – et ne se situaient pas dans une critique forte de l'école mais ont déscolarisé leur enfant par défaut[100]. Ainsi Carine (Agent des finances publiques, Baccalauréat, 5 enfants de 24,

---

[100] Dans son mémoire de M2, Chloé Franchet établit une typologie des pratiques d'instruction en famille et met notamment à jour les « accros de la forme scolaire ». Elle montre que cette catégorie de parents se situe dans « *une certaine connivence avec la forme scolaire ou du moins une position modérée vis-à-vis de l'institution scolaire.* »

22, 20, 18 et 9 ans, IEF pour le 3è) est très critique des « psys » et raconte être étonnée lorsque je lui dis que plusieurs parents choisissent aujourd'hui l'IEF par conviction. Elle me répond : « *Je ne pense pas qu'on choisisse vraiment. Il y a toujours au départ un manque de moyens de l'institution et/ou de l'incompréhension* ». Bien qu'elle se soit confrontée à des difficultés d'inclusion de son enfant à l'école, Carine n'est pas dans un rejet de l'institution scolaire. Elle est d'ailleurs en cours de conversion pour devenir professeur des écoles et prépare le CRPE (Concours interne de Recrutement de Professeurs des Ecoles) au moment de notre entretien. Lorsque je lui demande des contacts de parents dont l'enfant a un handicap et a fait l'IEF, elle m'indique par ailleurs : « *Ceux que je connais ont réussi à faire scolariser leurs enfants. Leur combat est justement de ne pas devoir faire IEF* ». Il y a donc des appropriations et lectures différentes des diagnostics médicaux en rapport avec l'institution scolaire. Dans mon enquête, la majorité des parents adhèrent fortement à ces diagnostics et cherchent des solutions en dehors du modèle de l'Ecole traditionnelle en se plaçant dans une attitude préventive.

3.2. Prévenir une situation d'échec

Cette attitude préventive, qu'Agnès van Zanten qualifie de stratégie de « management des risques » (van Zanten, 2009, p. 96), est visible dans l'entretien avec Emilie. Son fils sait déchiffrer des syllabes et dénombrer, additionner et soustraire à trois ans et 11 mois et la mère note des « *particularités relationnelles* ». Dès la petite section de maternelle, elle prend la décision de l'inscrire dans une école Montessori. Elle m'explique ce choix en me racontant le témoignage d'une amie à elle dont la fille est autiste Asperger et dont la scolarité s'est très mal passée. Aujourd'hui, celle-ci est instruite à domicile après une « *phobie scolaire sérieuse* » selon mon enquêtée. Emilie utilise des mots très forts pour qualifier ce choix. Il s'agit d'éviter « *l'échec, la phobie scolaire, le décrochage, la dépression* ». Elle recherche une école qui soit adaptée au « *profil atypique* » de son fils qui a été diagnostiqué autiste Asperger à cinq ans. L'épanouissement de l'enfant et l'expérience scolaire sont associés dans son témoignage : elle exprime une crainte

(Franchet, 2021, p. 20). Par ailleurs les travaux de Bongrand et Glasman, basés sur des données administratives exhaustives dans plusieurs départements français, montrent que l'instruction en famille peut être choisie par certaines familles comme « *une solution ponctuelle et par défaut, le temps de permettre un ajustement dans la trajectoire scolaire* » (Bongrand, 2021).

que l'expérience scolaire soit négative et ait donc un impact sur le bien-être de l'enfant mais aussi celle qu'en retour ce mal-être provoque un décrochage scolaire. Les attentes instrumentales - elle indique que l'école Montessori est « *exigeante* » et signale l'avance de son fils en lecture - et expressives sont placées sur la même plan : le bien-être de l'enfant tout comme son inclusion dans la course scolaire. Dans la suite de l'entretien, Emilie raconte sa propre expérience d'ennui et de solitude à l'école et signale l'inutilité d'un test de QI à son âge « *dans la mesure où j'ai un métier qui me plait et m'intéresse maintenant* ». Ce commentaire confirme les résultats de Lignier : « *L'appropriation parentale du diagnostic de précocité intellectuelle apparaît en définitive comme une pratique fortement liée à l'école* » (Lignier, 2012a, p. 316). Il n'est utilisé sur le plan scolaire que pour demander des aménagements particuliers.

Les parents font état de leurs différends avec l'équipe enseignante qui refuse un traitement spécial pour leur enfant. Ils se sentent trahis par l'école qui ne prendrait pas au sérieux les difficultés rencontrées par l'enfant. Face à ces différents obstacles, il s'agit pour eux de trouver un environnement qui soit adapté à ses caractéristiques spécifiques. Alors qu'ils attendent généralement de l'école qu'elle leur donne des réponses pour comprendre les difficultés de leur enfant, ils se placent dans un rôle de rattrapage vis-à-vis de ce qu'ils considèrent comme des manquements de la part de l'équipe éducative. Plusieurs d'entre eux m'ont indiqué avoir attendu – une attente qu'ils considèrent rétrospectivement comme trop longue – que l'école fasse quelque chose, qu'elle les autorise à penser à un traitement différencié. Certains se sentent trahis d'avoir été prévenus trop tard ; d'autres émettent des suspicions et mettent en évidence le refus de l'école de les écouter. Dans les extraits d'entretiens sur lesquels je m'appuie ici, les parents mettent en avant des difficultés scolaires dont certaines ont pu conduire à des phobies scolaires, à un mal-être psychologique important jusqu'au développement de pensées suicidaires. J'aborderai dans un premier temps les parents qui ont opté pour une école alternative puis dans un second temps ceux qui ont choisi de pratiquer l'instruction à domicile.

3.3. Troubles neurocognitifs et offre scolaire alternative

Sortir de l'Ecole traditionnelle apparaît dans un premier temps relever d'une situation contrainte issue de l'absence de prise en charge par l'école des difficultés rencontrées par les

enfants. En effet, la plupart des écoles alternatives étudiées basent leur projet pédagogique sur l'idée de respect du rythme de développement de l'enfant. Les parents ayant choisi l'instruction à domicile mettent également en avant la possibilité pour l'enfant d'aller à son rythme. L'enseignement individualisé est une caractéristique recherchée par les parents ayant opté pour une instruction alternative.

Ceux dont les enfants ont reçu un diagnostic de troubles neurocognitifs peuvent être particulièrement attirés par l'offre alternative : « *C'est pour ça que l'école alternative, m'intéresse par rapport à ma fille [en 3ème] qui est dyslexique car les enfants peuvent avancer peut-être à leur vitesse, et pas forcément les mettre en échec avec un redoublement.* » m'indique Isabelle, suite à une réunion d'information le 23 décembre 2017, pour un projet d'ouverture d'une école alternative dans un département d'Auvergne. Isabelle m'explique qu'en raison de sa dyslexie, l'équipe enseignante souhaite orienter sa fille vers un lycée professionnel – un échange de mail en septembre 2020 me confirme en effet cette orientation malgré une tentative de recours – ce qu'Isabelle conteste[101]. Si finalement l'ouverture de l'école alternative n'as pas eu lieu[102] et que l'offre scolaire « alternative » n'est pas très présente sur son territoire, le témoignage d'Isabelle permet de souligner le lien établi par certains parents entre des enfants ayant reçu un diagnostic neurocognitif et une instruction alternative, constituant alors une solution de « refuge ».

Dans la famille de Matthias, c'est par le parcours scolaire de l'aînée que la remise en cause de l'Ecole traditionnelle a démarré. Il décrit une petite fille qualifiée de « rêveuse » par l'équipe

---

101 La fille d'Isabelle a passé six jours en seconde professionnelle avant d'intégrer une seconde générale. Au moment du recontact, elle avait été acceptée en classe de Première STMG (sciences et technologies du management et de la gestion), dans la filière technologique.

102 Au bout de deux ans, l'école n'a finalement pas ouvert ses portes, faute d'un terrain disponible pour la construire. La présidente de l'association (enseignante en biologie au collège) et la vice-présidente (diplômée d'un BTS Tourisme, elle est responsable la partie communication, accueil et marketing d'une petite S.A.R.L) ont décidé de faire l'instruction à domicile, le temps que l'école soit créée. Selon un questionnaire diffusé par l'association et rempli par 130 individus, les motivations principales des parents à inscrire leur enfant dans une telle école étaient par ordre de priorité : le respect du rythme de l'enfant, la bienveillance, les méthode(s) d'apprentissage mieux adaptée(s) aux enfants, le bien-être et l'épanouissement, l'autonomie. La répartition par âge des enfants qui y seraient scolarisés montre une forte présence des enfants de moins de 3 ans (36.5%), une présence équivalente d'enfants de 3-6 ans et 6-9 ans (23.2%) et, dans une moindre proportion, des enfants de 9-12 ans (17.1%).

enseignante et devant se mettre davantage au travail, ou autrement dit devant rentrer dans son « métier d'élève ». D'après Régine Sirota, ce « métier », se caractériserait avant tout par « *l'apprentissage des règles du jeu* » : « *Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence* » (Sirota, 1993). Sa fille rencontre rapidement des difficultés à l'école primaire et Matthias évoque une double journée scolaire - une idée que l'on retrouvera dans d'autres témoignages – pour aider sa fille après l'école. Sur les conseils d'une psychologue, spécialiste de la précocité, il entame des recherches et fait passer un test à sa fille qui confirme sa précocité. Il raconte alors son rapport avec l'équipe enseignante lorsqu'il a évoqué le diagnostic de précocité de sa fille aînée :

> On est allés voir le corps enseignant de l'école en disant : "vous allez rigoler, nous on a plein d'infos, vous allez voir, ça va être intéressant" et là ils nous ont répondu : "Mais Mr Favier vous voulez m'apprendre mon boulot, pourquoi vous vous permettez ça, qui vous êtes quoi ?". Donc j'ai fait ok, bon, y'aura pas de discussions avec eux. Et... et le mot de la psychothérapeute, qui l'avait suivi, elle a dit : "l'école l'a humilié", ça j'ai bien enregistré. Et effectivement ma grande, elle est sortie dans un mode repli quoi, de survie. Alors on l'a mise dans un collège qui était conventionnel. Dans le privé hors contrat mais vraiment dans une méthode conventionnelle. Donc avec les classes, les cours etc., mais c'était une petite équipe, très proche des élèves, et on s'est dit : « voilà, ça va faire du bien » et, effectivement, ça lui a fait du bien. Voilà, elle a bien aimé mais bon on sentait encore qu'il y avait un peu... ça frottait, ça freinait. Il fallait du courage pour les devoirs et en définitive, au bout de deux ans, on s'est dit : « ok, on va voir s'il n'y a pas autre chose ». Et là on a découvert l'AEP [Association pour Enfants Précoces]. On est allé les voir et ils nous expliquaient comment ils fonctionnaient et notamment le fonctionnement par projet (Matthias, Manager d'une société d'informatique, Bac+5, 3 enfants de 17, 15 et 10 ans, Ecole pour enfants précoces et Ecole Démocratique)

Dans cet extrait, le terme « méthode conventionnelle » caractérise une façon d'apprendre régie par des cours et des salles de classes. Être proche des élèves ne suffirait pas pour ce père car subsiste cette « forme scolaire » et cet ethos du travail qui lui paraît contre-productive. Au contraire, il trouve dans l'AEP un système où les « *particularités des enfants sont bien prises en compte* ». Au moment de l'entretien, l'aînée et le benjamin étaient inscrits dans une école démocratique où la forme scolaire est très assouplie. Entretemps, le benjamin a connu une expérience d'un an dans une école Montessori qui se rapprochait trop, selon Matthias, de l'Ecole

traditionnelle : « *ça c'est pas très bien passé dans l'école Montessori parce que sa maîtresse était… fallait que les devoirs ils soient faits, fallait que les enfants soient comme ça, lui, ça ne lui allait pas* ». Sa fille cadette, également précoce, aurait un profil plus adapté à l'Ecole traditionnelle ; elle est cependant scolarisée à l'AEP où selon Matthias le « *terrain est fertile pour l'apprentissage* ».

Le parcours scolaire de l'enfant est parfois assimilé à un « parcours du combattant » au cours duquel il expérimente humiliations et punitions. Les parents décrivent des enfants considérés par l'école comme des élèves perturbateurs, un étiquetage bien visible dans le témoignage de Christine : « *Il a toujours souffert à l'école, toujours considéré comme un sale gosse, mal élevé, puni, agité, jamais invité aux anniversaires* ». Si, selon Christine, le parcours de son fils « *relève plutôt d'un problème de santé* », elle insiste pour dire que son fils n'est pas un « *enfant mal élevé* » mais que c'est l'école qui l'étiquette en tant que tel et est donc en partie responsable de sa situation qui exige une structure adaptée : « *c'est des années de souffrance intense, les cours à la maison, les cahiers qui se déchiraient, les crises* ». L'idée d'une différence trop importante pour pouvoir être gérée est parfois reconnue par le personnel enseignant, comme dans le cas d'Ariane :

> C'est un vrai problème tant qu'eux n'ont pas admis qu'il y a des codes sociaux qui vont à l'encontre de la justice et de la logique [de ces enfants], mais le seul bien que lui a fait cette deuxième instit', c'était de nous dire : "votre fils ne s'en sortira jamais dans un cadre normal, il est trop différent pour ce cadre-là, il faut que vous le sortiez si vous le pouvez parce que... ça va pas le faire, vraiment ça va pas le faire" (Ariane, Journaliste, Bac+2, 2 enfants de 19 ans et 13 ans, EPE pour le benjamin)

Les parents expliquent en entretien leurs propres difficultés à gérer la situation et savoir quelle(s) décision(s) prendre. L'aveu de la part de l'enseignante renforce la catégorisation de ces enfants comme étant « différents » et construit l'image d'une école non inclusive. En creux se dessine une critique de l'Ecole traditionnelle qui en demande trop aux enfants :

> Au collège, c'était horrible pour ce genre d'enfant : une quantité de devoirs... c'est hallucinant ce qu'on leur demande de faire, ça a été très dur et puis au pied du mur, au bout du rouleau. J'ai vu, je pense, 15 psys, psys / psychiatres, sophro, hypnothérapeute, le psychiatre officiel de la PMI locale et en fait, au bout d'un moment, j'ai pu avoir deux diagnostics : un de précocité intellectuelle hétérogène, je ne sais pas si vous êtes familière avec ces concepts... et un de TDA/H (Christine, Directrice partenariats

dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

Pour Christine, l'école démocratique où est scolarisé son fils évite l'étiquetage et la contrainte de l'Ecole traditionnelle en lui donnant les moyens d'être lui-même :

> Alors c'est vrai que je n'avais pas de projet éducatif blabla pour mes enfants, mais par contre je suis adepte de la non-violence quoi et je sais très bien que mon fils dans un internat, enfin on voit des enfants qui font des tentatives de suicide hein ! Enfin… c'est sérieux ce problème, ce ne sont pas des gamins flemmards ! Ce sont des gamins qui ont un blocage profond envers ce système et qui n'ont pas les moyens de s'exprimer, qui n'ont aucun droit à s'exprimer et de les contraindre encore plus, c'est de la torture.

Christine évoque une autre alternative dans cet extrait, correspondant à une solution qu'elle juge conservatrice. Elle assimile cette option à une « *torture* », un système qui serait punitif et violent. Son choix se porte donc vers une école qui puisse au contraire accueillir la spécificité de son fils qui se logerait dans le cerveau : « *il n'en reste pas moins qu'il a un cerveau différent et pas du tout apte à s'adapter au système scolaire classique* ». Le passage à un établissement alternatif s'est fait à la fin du collège. Son fils a été déscolarisé pendant six mois à la suite d'une phobie scolaire, une période durement vécue par sa mère qui explique avoir « *mis beaucoup de temps à réagir* ». Aujourd'hui, elle est en colère contre l'Ecole traditionnelle qui ne ferait pas assez pour la reconnaissance des troubles neurocognitifs :

> On dit que des TDA/H, il y en a un par classe en moyenne, certains ne sont pas détectés, des troubles du spectre autistique y'en a beaucoup, des dyslexiques y'en a beaucoup, donc si au total y'a trois enfants hors classe qui ont un problème de ce type, ça fait matière à s'en occuper quand même ! Parce qu'à l'échelle d'un collège, ça fait quand même une classe, et y'a des classes multi-âges, enfin on pourrait avoir une classe démocratique dans toutes les écoles, avec des systèmes de SAS, de passerelle. Qu'est-ce que ça peut faire de pas connaître le théorème de Thales à 13 ans ?

Sa dernière remarque concernant le théorème de Thalès permet d'insister sur l'académisme qu'elle reproche à l'école au détriment de son inclusivité.

3.4. La critique institutionnelle de l'école par la psychologie

Comme dans l'enquête de Lignier sur les parents d'enfants diagnostiqués intellectuellement précoces, les parents dont il est question ici mobilisent l'institution médicale pour critiquer

l'institution scolaire, ce qu'il a appelé - en reprenant la théorie de Boltanski tout en la critiquant - la « critique institutionnelle » (Lignier, 2012b, p. 280). Selon Lignier, une institution ne peut être critiquée que par une autre institution, en l'occurrence ici l'institution de la psychologie :

> *C'est bien parce que les parents opposent à l'institution scolaire non seulement leur croyance, mais une autre institution – l'institution psychologique – que leur critique a une tout autre dimension […] L'institution psychologique, parce qu'elle possède une légitimité relativement autonome de l'école (notamment du fait de son caractère scientifique), arme ainsi la critique parentale de l'ordre symbolique supporté par l'institution scolaire. » (Ibid., p. 281).*

Toutefois, dans l'enquête de Lignier, peu de parents ont recours au privé hors contrat. S'il prend en compte l'argument économique, il indique une autre raison d'ordre symbolique et social : les parents qu'il étudie ne veulent pas enfermer leur enfant dans une étiquette de « précoce » et souhaitent qu'il puisse s'adapter à l'institution scolaire quand les parents de mon enquête estiment, au contraire, que ce n'est pas à leur enfant de s'adapter. C'est aussi, selon Lignier, une façon de s'éloigner d'une prise en charge en termes de « handicap » : les parents craignant de mettre leur enfant avec des enfants qui sont davantage « en difficulté » que le leur. Ils cherchent donc à éviter un public « difficile ». La population étudiée par Lignier appartient aux franges les plus favorisées des classes moyennes et supérieures[103], tandis que comme je l'ai dit précédemment les diagnostics neurocognitifs concernent ici des enfants dont les parents sont issus majoritairement des classes moyennes.

Ces stratégies d'évitement concernent par ailleurs l'ensemble des classes moyennes et supérieures (Broccolichi et van Zanten, 1997; van Zanten, 2012). Une enquêtée a mis en évidence une stratégie similaire pour ses jumelles, diagnostiquées précoces, l'une avant la scolarité alternative, l'autre après. Elles ont été scolarisées un an et demi dans une école alternative pluri-pédagogies accueillant, entre autres, des enfants avec des diagnostics neurocognitifs. Selon

[103] « *Pas moins de 60 % de ces enfants ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, alors qu'ils sont seulement 4 % à avoir un père employé, 3 % à avoir un père ouvrier.* » (Lignier, 2012, p.155) Lignier indique que le résultat est sensiblement le même lorsqu'on prend comme catégorie de référence la profession de la mère bien que les professions intermédiaires y soient mieux représentées.

Isabelle, l'école en question accueillait des enfants « *présentant des troubles du comportement très variés* » et n'était pas adaptée à la prise en compte des profils HPI. Isabelle accuse en outre l'école d'être responsable de la survenue de troubles du comportement chez ses filles : elle évoque une dégradation de l'écriture pour l'une et des troubles anxieux pour l'autre. Les jumelles ont donc été déscolarisées en cours d'année et Isabelle a pris contact avec l'école publique de secteur. Selon la mère, c'est la directrice de cette école publique qui l'a découragée d'y scolariser ses filles : « *Elle nous a expliqué que les enfants étaient scolarisés en fonction de leur âge et non du niveau scolaire réel. Pour un retour en école publique, il nous aurait fallu faire "marche arrière" avec les enfants et cela lui semblait être une très mauvaise solution pour leur bien-être.* » Le passage par le hors contrat devient un gage de flexibilité du parcours scolaire de l'enfant en permettant une individualisation des apprentissages. Certains parents, comme Isabelle, considèrent que les niveaux de classe par âge entravent le bien-être de l'enfant car il ne peut pas avancer à son rythme et s'ennuie.

3.5. Des « petits aménagements » à la « scolarisation extraordinaire »

Alors que les parents étudiés par Lignier parviennent à trouver dans l'Ecole traditionnelle des « *petits aménagements* » (*Ibid.*, p. 300), mon enquête indique que le choix d'une « *scolarisation extraordinaire* » (Lignier, 2012b, p. 289) est justement fait lorsque les tentatives d'adaptation sont impossibles à mettre en place. On distinguera cependant les parents qui recherchent de telles adaptations et restent très alignés sur les attentes de l'Ecole traditionnelle, de ceux qui finissent par remettre radicalement en cause l'Ecole traditionnelle. Alors que les premiers recherchent « *une traduction scolaire idéale de la précocité* » (*Ibid.*, p. 315), proche de l'Ecole traditionnelle, les seconds, majoritaires dans mon enquête, souhaitent plutôt une solution qui s'éloigne de ce modèle. Leurs intérêts éducatifs sont relativement éloignés du modèle élitiste. Au contraire, la population d'enquête de Lignier, qui décrit le passage d'une noblesse psychologique à une noblesse d'Etat (*Ibid.*, p. 296), rassemble des parents d'élèves de l'élite scolaire. Toutefois, comme je l'ai montré précédemment, certains parents font état d'une certaine proximité avec le modèle élitiste en insistant sur l'incapacité du système scolaire à donner un niveau d'instruction suffisant aux « bons élèves », c'est-à-dire à la hauteur de leur niveau de

connaissances et aptitudes. Dans les deux cas, il semble que les parents de notre enquête sont plus favorables à des changements profonds du système scolaire. Ne pouvant plus faire jouer le jeu de la méritocratie (Tenret, 2011), ils souhaiteraient notamment que l'école ne récompense plus le mérite de l'élève mais rétribue sa spécificité (voir chapitre 5).

3.6. Une école qui va au-delà du scolaire : une approche développementale

La prise en compte des difficultés scolaires de l'enfant engage les parents dans des consultations médicales où des spécialistes du secteur de la santé physique et mentale leur proposent une autre vision des difficultés de leurs enfants que l'on peut qualifier de développementale. Cette vision inscrit l'intégration scolaire de l'enfant dans un ensemble plus large comprenant d'autres dimensions de son développement physiologique et psychologique. La présence d'un·e psychologue expérimenté·e dans certaines écoles alternatives rassure les parents, notamment ceux dont les enfants ont reçu un diagnostic de troubles neurocognitifs, car ils estiment que l'apprentissage scolaire autant que leurs particularités psychologiques seront alors prises en compte.

Cette présence d'un professionnel issu du champ médical n'est pas l'apanage des écoles accueillant des enfants ayant des troubles particuliers. A titre d'exemple, on peut citer une école parentale dans les Pyrénées audoises dont le projet a initialement débuté par des échanges mensuels autour des thèmes de l'enfance, de l'éducation, réunissant une quinzaine de personnes autour de Catherine Giusti, médecin homéopathe et éducatrice Montessori. De même, Angélique m'indique que dans l'école primaire Montessori où est scolarisé sa fille[104], « *outre l'apprentissage de base de la lecture et des mathématiques, il y a régulièrement l'intervention d'une infirmière sophrologue avec de la sophrologie et de l'anatomie. En début d'année elle faisait du yoga après le repas avec (l'aide de l'éducatrice) qui est là au quotidien et qui parle en anglais aux enfants.* » La présence de professionnels liés au soin n'est donc pas anodine et témoigne d'une volonté de prise en charge globale de l'enfant.

[104] Elle a également effectué la maternelle dans une autre école Montessori.

Cette présence rompt également avec l'idée de « clôture scolaire » par le souhait d'intégrer d'autres acteurs que les enseignants dans l'école. De la même façon, certains parents mettent en avant la possibilité qui leur est laissé d'être présent dans l'école (voir chapitre 7), ce qui marque une rupture avec la traditionnelle division du travail éducatif et la « norme de non-empiètement » (Garcia, 2018b). Par le biais de cette ouverture, les parents escomptent pouvoir exercer un contrôle plus important sur l'éducation scolaire des enfants, mais aussi disposer d'un espace d'échanges et de conseils sur l'éducation (voir chapitre 4). En effet, alors que les parents issus des classes populaires sont incités par l'institution scolaire à s'investir davantage dans l'éducation de leurs enfants, notamment via des politiques de soutien à la parentalité, les parents dont il est question ici recherchent un investissement défini de manière autonome.

3.7. De la double-journée d'école au rôle de parent-instructeur

Lorsque l'offre scolaire alternative n'est pas disponible ou inaccessible, certains parents se tournent vers l'instruction à domicile. Pour Louise, l'IEF apparaît comme la seule option possible pour pallier les difficultés scolaires de sa fille. Dès le début de sa scolarité, Louise est soucieuse de la maintenir dans la norme scolaire. Elle raconte que ses difficultés scolaires ont commencé en maternelle à la suite d'une décision pédagogique de séparer la classe de Grande Section en deux, pour éviter un effectif trop important. La plupart des enfants ont été placés avec des CP et dix enfants, dont sa fille, ont été placés avec des enfants de Moyenne Section. Selon Louise, à la suite de cette année, le niveau s'est creusé entre les deux groupes et l'arrivée en CP de la fille se serait mal passée. Voyant ses difficultés en lecture, Louise décide de consulter une orthophoniste qui relève une dyslexie. A la fin de l'année scolaire, au mois de juin, elle apporte le rapport de l'orthophoniste à l'instituteur qui, selon elle, exprime son désintérêt. Le sentiment de ne pas être écoutée par l'école est en effet, comme je l'ai déjà noté plus haut, souvent exprimé par les parents dont les enfants rencontrent des difficultés et qui cherchent à faire reconnaître leurs spécificités en plaidant pour une adaptation de la part de l'école.

La fille de Louise passe en CE1, avec une instructrice qui est aussi la directrice de l'école. A nouveau, la mère explique les difficultés rencontrées par sa fille et demande à l'enseignante d'entrer en contact avec l'orthophoniste. L'enseignante ne veut pas faire rentrer l'enfant dans

une catégorie et souhaite attendre la fin du mois de janvier pour se prononcer sur son cas. Pendant ce premier trimestre, la mère essaie de demander des aménagements spécifiques conseillés par l'orthophoniste mais l'institutrice ne les met pas en place. La confiance entre la mère et l'école s'étiole davantage. Les difficultés rencontrées par sa fille nécessitent, d'après elle, un suivi important de sa part, notamment les devoirs qui durent souvent longtemps le soir. L'année suivante, Louise espère que sa fille sera dans la classe d'une autre institutrice dont elle a entendu de bons échos car elle emploierait des méthodes différentes. Elle se renseigne également sur d'autres écoles, notamment l'école Montessori mais celle-ci se trouve à 40 minutes de son domicile. Au mois d'avril, elle apprend que l'institutrice de CE1 reprend la classe de CE2,. Ce fût le déclic pour déscolariser sa fille :

> Donc là, j'ai commencé à me dire : « ça ne va pas être possible, de continuer dans ces conditions-là ». J'ai essayé de chercher des solutions et en fait, j'avais une amie qui, l'année dernière, non y'a deux ans, avait fait déscolariser son fils, qu'avait fait l'école à la maison, donc j'ai bien discuté avec elle. Et en fait, avec mon mari, on s'est dit que c'était la solution en fait, qu'on ne va pas… enfin voilà, la mettre avec cette maîtresse, c'était juste aller droit dans le mur quoi ! Avoir des crises le soir parce qu'elle n'arrivait… enfin voilà... c'est soit je lui faisais terminer son travail, je lui faisais faire les devoirs. Enfin les devoirs… lui faire refaire ce qu'elle n'avait pas fait la journée. Si elle ne sait pas faire, elle ne va pas comprendre ce qui est après. Donc moi je refaisais les leçons... Je refaisais le soir, le week-end ou les matins, si elle n'avait pas tout compris la journée. Donc en fait elle faisait le double, la journée à l'école plus la journée à la maison. Donc je me suis dit que finalement à ce rythme-là, ce sera quand même plus simple. On n'aura pas deux journées d'école. C'est comme ça en fait que je suis venue à penser que ce serait mieux de lui faire à la maison. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans, IEF pour la benjamine)

Louise ajoute que l'orthophoniste l'a également conforté dans ce choix. La majorité des parents signalent comme elle en entretien s'être sentis soutenus par les professionnels de la santé dont les interprétations des difficultés de l'enfant s'accompagnent généralement de jugements négatifs sur l'école, ce que Stanislas Morel a appelé la « *critique psy de l'école* ». En effet, comme soulignée plus haut, la qualification de type de situation engendre une concurrence entre les différents acteurs éducatifs conduisant les parents fréquemment à prendre appui sur la vision des spécialistes de la santé contre celle des enseignants.

Cette dynamique est très présente dans l'entretien mené avec Aurore. Dès le début de sa scolarité, son fils Henri pose problème à l'école par son comportement, ce qui se solde par une déscolarisation précoce : « *Il est parti trois jours en classe verte ; l est revenu en larmes. On ne m'a jamais dit ce qui s'était passé ou pourquoi ça s'était mal passé. J'ai dû le déscolariser. La maîtresse m'a dit : "si les parents lui tapent dessus et lui font la peau je ne me sentirais pas responsable". Comment ça ? Il a 4 ans ! Je l'ai sorti de l'école.* » Il rentre l'année suivante en classe de Grande Section à l'école publique du village et bénéficie d'une assistante maternelle, présente dans la classe, qui s'occupe de lui. Il continue sa scolarité non sans difficultés et c'est à la fin de la classe de CM1 qu'Aurore s'interroge sur sa poursuite dans le système scolaire :

> Je me suis rendue compte qu'on le laissait passer en CM2 avec 5 de moyenne en maths, aucune maîtrise du français à l'écrit, à l'oral parfait, mais aucune à l'écrit, aucune en lecture, aucune notion ... Il a 11 ans, il ne sait pas ce que c'est un verbe. Tu lui donnes un texte, tu lui dis : "tu me sors tous les verbes on va voir de quel temps ils sont », il va te sortir "bobine, fleur", enfin tu vois… (Aurore, Artiste plasticienne, Bac+5, 4 enfants de 11, 5, 4, 2 ans, IEF)

Aurore m'explique qu'elle pense alors que son fils a un retard mental – « *moi je pensais qu'il avait (à voix basse, car son fils est à proximité) un grain…* » - mais les psychologues qu'elle consulte lui proposent une autre explication : son fils est intelligent et serait même « *au-dessus de la normale* ». Avec ce diagnostic de précocité établi, elle met en cause « *l'école normale* » où on apprend des choses « *qui nous serviront pas du tout plus tard, je veux dire les fractions, les machins, les trucs. Moi je ne m'en suis jamais servie… je ne sais pas toi ?* ». Comme Louise, Aurore décrit des journées doubles, aidant son fils dans son travail scolaire « *à recopier ses leçons, refaire les exercices qu'il n'a pas fait en classe* ». Relativisant l'importance de l'école, Aurore indique que l'instruction à domicile lui permet d'adapter l'enseignement aux passions de son fils, ce qu'elle résume par cette phrase : « *Donc moi, mon but, c'est d'essayer de trouver ce qui va l'intéresser* ». D'un combat pour son fils, l'instruction à domicile est devenue un choix pédagogique qu'elle revendique pour ses autres enfants : son second fils est également déclaré en instruction à domicile (les deux autres ne rentrant pas encore dans la période d'instruction obligatoire). Cette mise en échec de l'enfant conduit Aurore à réévaluer le rôle de l'école et les autres options disponibles. L'instruction à domicile devient une option souhaitable, voire une

chance pour n'importe quel enfant. Cette vision est renforcée par la présence de groupes de parents instruisant à domicile dont la voix collective peut conduire à des formes de militantisme sur lesquels je reviendrai plus loin dans la thèse. A la différence de Louise toutefois, Aurore affiche des valeurs contre-culturelles qui l'éloignent davantage du modèle d'Ecole traditionnelle qu'elle associe à un formatage : une école impersonnelle chargée de délivrer une éducation de façon industrielle. Elle met en avant une critique « artiste » (Boltanski et Chiapello, 2011a) de l'Ecole traditionnelle : l'enfant doit pouvoir exprimer sa personnalité.

* * *

Ce chapitre a permis d'examiner les façons dont les parents redéfinissent les intérêts des enfants en mettant en avant leur rôle primordial dans l'éducation de ceux-ci. Par-là, ils réaffirment leurs prérogatives vis-à-vis de l'Etat qui fait pourtant de la protection des enfants une de ses compétences. Pour donner du poids à leur argumentation en faveur des intérêts de leurs enfants, les parents s'appuient sur un corpus de références issues du champ de la psychologie et des neurosciences. Une institution ne pourrait en effet être critiquée que par une autre institution[105], en l'occurrence ici la psychologie, selon Lignier (2012). En tout cas, les parents prennent appui sur des ressources psychologiques pour armer leur critique. En ce sens, formuler des choix éducatifs tels que les choix d'instruction alternative constitue une démonstration de pouvoir. Plusieurs parents font référence au fait d'avoir retrouvé une certaine maîtrise et contrôle sur destin de leur enfant. Leur registre de justification mêle ainsi une vision psychologique de sens commun aux avis des spécialistes qu'ils consultent tout en tenant compte de leur ressenti personnel, relevant alors de l'instinct (cf chapitre 6).

Cette forte mobilisation des parents en faveur de leurs enfants a déjà été soulignée à de nombreuses reprises dans la littérature (Brown, 1990). Leur recherche de singularisation de l'expérience enfantine vient se heurter au projet de l'école républicaine qui fait de l'enfant un élève, dénué de ses particularités. Finalement, les parents interrogés se trouvent dans une demande éducative plus que scolaire, en recherchant une forme d'instruction – l'instruction en

[105] La notion d' « institution » est prise ici dans un sens plus large.

famille ou l'école alternative - qui soit dans le prolongement de leur système de valeurs. L'ancrage singulariste des choix d'instruction alternative s'illustre par la recherche d'une forme de "sur-mesure" pour l'enfant (Lareau, 2000; Martuccelli, 2010; Garcia, 2011). A ce titre, ce chapitre a permis de mettre en lumière la forte prévalence des diagnostics neurocognitifs dans la population étudiée. L'individualisation des apprentissages et la flexibilité du cadre et format de ceux-ci devient une caractéristique fortement recherchée par les parents. Ils se placent dans une attitude préventive, anticipant les risques futurs sur le parcours de l'enfant (van Zanten, 2009; Lee et al., 2010). L'école, comme institution labélisant et sanctionnant la réussite / l'échec de l'enfant, devient un adversaire allant à l'encontre des besoins de l'enfant selon les parents. Ce chapitre a également permis de souligner à quel point l'expérience de la difficulté scolaire de l'enfant est un enjeu important de la relation école-familles, l'enfant constituant un « go-between » (Perrenoud, 1987), c'est-à-dire un messager entre ces deux instances de socialisation, dont il oriente fortement le contenu des interactions.

Le rôle que les parents souhaitent jouer dans l'instruction de leur(s) enfant(s) est révélateur de leur positionnement vis-à-vis de l'école. Si l'on a montré dans ce chapitre qu'ils cherchent à fuir les labellisations scolaires correspondant à la vision traditionnelle du « métier d'élève », cela à voir avec leur propre parcours au sein de l'institution scolaire. Dans le chapitre suivant, je me penche sur la relecture qu'ils font de leur propre scolarité, ce qui me permettra de mettre en évidence leur rapport à l'école au moment d'être devenu parent d'enfants en âge scolaire.

Chapitre 4. Des rapports distendus à l'école : de l'expérience scolaire au rôle de parent d'élève.

Avant d'aborder le contenu de ce chapitre, rappelons que la problématique de la thèse est de comprendre les conditions sociales d'engagement dans des choix d'instruction alternative. Ce chapitre montre qu'une des conditions est de nouer avec l'école un lien plus ou moins distendu. L'histoire des relations école-familles a été largement documentée par la littérature en sociologie et en sciences de l'éducation. L'ouvrage de Jean-Paul Payet paru en 2017 sous le titre *École et familles : une approche sociologique* en offre une belle synthèse. Il revient à la fois sur le contexte sociétal dans lequel évoluent familles et école, sur les nouvelles responsabilités de l'école vis-à-vis de l'Etat (qui s'appuie sur des évaluations nationales et internationales des résultats des élèves pour justifier ses choix politiques), des élèves mais aussi des parents, mais également sur les façons dont les parents peuvent « *domestiquer* » les enseignants en demandant plus de « *comptes-rendus personnalisés* » (Payet, 2017, p. 69). Il analyse également l'injonction, par l'école, à plus de partenariat qui s'est traduite par une plus grande participation des parents dans l'école, entre nouveaux droits et nouvelles inégalités. Dans la lignée de ces travaux, ce chapitre propose d'analyser les rapports que les familles de mon enquête entretiennent avec l'institution scolaire.

Il s'ouvre sur une série de portraits d'enquêtés qui détaillent le parcours scolaire des parents interrogés dans cette enquête. Le recours aux portraits plutôt qu'à une typologie des « *répertoires culturels* » (Lamont, 2014) permet de retracer de manière plus fine et complète le rapport à l'école des enquêté · e · s. Il s'agit également, par ce biais, de montrer que les dispositions se construisent tout au long du parcours de vie et donc d'insister sur la continuité des socialisations (Darmon, 2018, p. 10). Cette présentation par portraits permet en outre de faire le lien entre l'expérience de l'école vécue par les parents et leurs prises de position face à celle de leurs enfants. Au-delà de la sphère scolaire, les rapports à l'école sont envisagés comme des rapports à l'Etat (Barrault-Stella, Bongrand, et al., 2020). Dans la continuité des travaux sur la forme scolaire, on part du postulat que « *la forme scolaire de relations sociales ne s'arrête pas aux portes de l'institution scolaire et inversement l'institution scolaire peut être traversée par des formes de relations*

sociales différentes » (Vincent et al., 2019, p. 37), et que cette forme scolaire expérimentée par les individus les construit fortement dans leur identité sociale. J'ai fait le choix d'aborder le rapport des enquêté · e · s à leur scolarité en termes de niveau académique, cette variable étant apparue comme la plus saillante dans mes données.

La deuxième partie de ce chapitre aborde les façons dont les enquêté · e · s ont endossé leur rôle de parent d'élève en partant de la question suivante : quelle(s) influence(s) la scolarité exerce-t-elle sur le parent au moment de l'entrée de son enfant dans la période d'instruction obligatoire ? Cet aspect est relativement absent de la littérature sociologique sur les stratégies scolaires des parents ou est abordé de façon allusive. Lorsqu'il est problématisé, il concerne essentiellement les classes populaires, les chercheurs insistant sur leur « *vécu lacunaire ou douloureux de leur propre scolarité et des apprentissages* » (Asdih, 2012). Or, les expériences scolaires sont des expériences sociales et ont une incidence sur le futur parent – à la fois parent et parent d'élève – et donc sur les choix scolaires. Je pars en effet du postulat que « *la quantification des performances et le classement des élèves que l'école opère se répercute sur le rapport à soi et les parcours de vie de ceux-ci* » (Larochelle, 2016). Je décline quatre postures de parents d'élèves qui se distinguent de la figure du parent d'élève « idéal » (Garcia, 2018a) selon leur plus ou moins grande confiance dans l'institution scolaire. Garcia a décrit le parent d'élève « idéal » pour l'institution scolaire comme un parent qui se tient à la distance exacte de l'école, il s'investit dans le développement des apprentissages de son enfant sans pour autant se substituer à l'école, tout en favorisant les connaissances extrascolaires qui sont nécessairement valorisées comme signes de leur intérêt, engagement scolaire et motivation par les enseignants.

1. Des expériences scolaires qui mettent à distance l'école

Je propose de détailler ici, à travers neuf portraits d'enquêté · e · s, trois figures d'anciens élèves qui ressortent des entretiens. Ces figures sont associées à des catégories de niveau scolaire démontrant l'impact de celui-ci sur la perception que les individus ont d'eux-mêmes. Ces portraits n'épuisent évidemment pas l'intégralité de mes données. Toutefois, les parcours scolaires de ces huit enquêté · e · s permettent de saisir les façons dont se construisent des rapports distendus à l'école et d'ouvrir la discussion sur le rôle de la socialisation scolaire sur les constructions et

trajectoires identitaires des individus avant d'analyser dans la seconde partie de ce chapitre comment se rejouent ces socialisations à l'âge adulte, au moment d'avoir des enfants en âge scolaire.

Ces figures permettent également de mettre en évidence que, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre et à ce que décrit la littérature, à niveau de réussite scolaire comparable, il existe des parcours diversifiés d'anciens élèves. En effet, la réussite scolaire n'implique pas nécessairement une adhésion forte à l'école et il ne suffit pas d'avoir connu une expérience négative à l'école et dans la famille (Neuman et Aviram, 2003) pour avoir un lien distendu avec l'institution scolaire. On retrouve donc autant des parents ayant été en difficulté à l'école que des bons élèves, reconnus comme étant adaptés à l'école, parmi ceux qui restent très marqués par les jugements scolaires. Il est néanmoins important de souligner que s'il avère utile de remonter à la scolarité des parents pour expliquer leurs choix concernant la scolarité de leurs enfants, leur histoire scolaire n'a de sens que dans la conjoncture actuelle dans laquelle ils se trouvent. En effet, quand ils évoquent leur parcours scolaire, ils ont tendance à le reconstruire en partie à travers le prisme de l'expérience vécue par leurs enfants à ce moment-là (Bourdieu, 1986).

Les élèves « moyens » sont les plus nombreux (n=38) et ceux dont les profils semblent avoir les liens les plus directs avec les choix d'une scolarisation alternative pour leur enfants. C'est la raison pour laquelle cette section débute par la prise en compte de ce profil d'élève Les deux autres profils, présents dans une proportion moins importante, représentent deux extrêmes. D'un côté, les élèves les moins adaptés à l'école qui ont un profil de décrocheur, ont souvent quitté l'école plus tôt et n'ont pas fait d'études supérieures (n=12). De l'autre, des élèves qui ont réussi scolairement et sont détenteurs d'un master voire d'un doctorat (n=19).

1.1. Des élèves « moyens »

Le premier groupe de 38 parents se rassemble autour de la figure de l'élève « moyen » (n= 38). Pour ces parents, la scolarité n'a ni été une chance, ni un poids insurmontable même si certains décrivent de mauvaises expériences, notamment lors du passage au collège. Leur discours met en avant l'idée que l'école ne leur a pas permis d'activer leur potentiel, l'élève moyen devant

se concentrer sur le fait de rester dans cette moyenne. Ils décrivent également une posture de passivité face à l'école et au savoir, jusqu'au moment des premiers choix d'orientation, généralement au moment des études supérieures. Ces parents ont un souvenir mitigé de l'école. Ni particulièrement bons, ni particulièrement mauvais, leur expérience scolaire est marquée par un certain ennui, ce qui se traduit ensuite par le choix d'études courtes, à l'exception d'Agnès qui débute un parcours élitiste. Ces parents ont le sentiment d'avoir été pris en étau entre les catégorisations scolaires minoratives et, pour certains, comme Claire ou Christian, les aspirations ambitieuses des parents. Au contraire, pour Franck et Floriane, l'école n'a jamais été érigée comme institution déterminante pour l'avenir, ce qui facilite le travail de mise à distance. Pour ces parents, l'école manque de sens – les occasions d'apprentissage pratique sont évoquées par contraste avec le quotidien scolaire plus monotone – et ils expriment une forme d'impuissance face à leur destin scolaire.

1.1.1. Claire, « peut mieux faire »

Claire a eu un parcours plutôt classique. Elève moyenne, elle a le souvenir de la mention « *peut mieux faire* » sur ses bulletins de classe. Cette mention est représentative selon elle, de la conception éducative de l'école qui serait davantage un outil de classement qu'un lieu de soutien et d'encouragement dans la construction de son savoir. Cette expression dépréciative peu encourageante pointe du doigt un problème – des performances peu satisfaisantes – sans donner des indications sur les manières de pouvoir y remédier. Pour Claire, sa scolarité et donc la perception qu'elle a d'elle-même est marquée par cette appréciation. Elle choisit toutefois de s'inscrire en CPGE (Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles) A/L (Lettres), pour avoir le maximum de « *points pour le dossier* » en vue d'entrer à l'IUFM et d'y spréparer le concours de professeur des écoles. Même si elle savait à quoi s'attendre - sa sœur étant déjà passée par une CPGE - auparavant, ces études exigeantes ont été particulièrement éprouvantes. Elle dit avoir beaucoup « *souffert* » même si elle raconte aussi avoir fait de belles découvertes, notamment en littérature ou en géographie lorsque cette matière devenait plus pratique, comme avec l'observation *in situ* de la construction du schéma urbain autour d'une gare. Le fait de devoir apprendre le maximum d'informations, le « *nivellement* » des notes à la baisse et l'humiliation

l'emportent néanmoins dans son souvenir. Elle raconte en outre avoir subi une forte pression parentale autour des notes au cours de sa scolarité.

Elle n'a pas non plus détesté l'école, de même que William, son conjoint. Ils ont « *adoré* » certains professeurs qui étaient particulièrement passionnés mais considèrent l'école comme une forme de fermeture pour l'enfant : « *On est quand-même dans une société très cloisonnée, enfant, adulte, jeune adulte, vieux, on met les petits dans des écoles toute la journée, les vieux dans des maisons de retraite, et ça ne se croise pas beaucoup, beaucoup… C'est frappant quand-même, quand on se promène dans la rue, en pleine journée ou en heure de pointe…* ». Le parcours scolaire de Claire est marqué par une forme de contrôle de la part de ses parents, respectivement clerc de notaire et juriste. Contrairement aux parents issus des classes populaires dont les parents étaient peu présents et n'encadraient pas ses choix, Claire est fortement dirigée. Ainsi, « *si les élèves issus des milieux populaires sont souvent plus « libres » vis-à-vis de leurs parents dans leurs choix d'orientation – ils s'entendent généralement dire : ''Fais ce que tu veux tant que ça te plaît'' – au contraire, pour les élèves issus de milieux plus favorisés, les attentes des parents – voire des grands-parents dans certains cas - sont souvent orientées vers tel ou tel type de formation* » (Proboeuf, 2017). Pendant deux ans, Claire suit donc un chemin déjà tracé pour elle, dans les pas de sa sœur.

Elle évoque ses études de psychologie, qu'elle a suivies après sa CPGE, comme une « *bifurcation* », correspondant à un réel choix de sa part, une manière de se recentrer sur quelque chose qu'elle aime. C'est en écoutant une amie raconter ses études de psychologie qu'elle a été « *passionnée* » par cette discipline et a entrepris de s'engager dans cette voie. L'utilisation du verbe « bifurquer » n'est pas anodine. Elle exprime dans sa bouche un changement d'orientation qui succède à une période de désenchantement et de montée en pression (Bidart, 2006). Elle signale également un désengagement avec ses études précédentes et l'adhésion à un nouveau système de valeurs.

1.1.2. Christian, « tenir bon jusqu'au bac »

Christian se décrit comme un bon élève jusqu'à la classe de troisième : *« Je ne savais pas qu'on pouvait s'amuser, jusque-là j'avais été très calme et studieux et je débarquais dans une*

classe où c'était le bordel ». Il commence à ne plus travailler et fait le strict minimum, faisant du lycée une expérience de relâchement. Ce léger décrochage au moment du lycée se traduit par une attitude de passivité et une impression de non-maîtrise de son propre parcours scolaire : « *Je sors du lycée, je me suis retrouvé comme un con, en disant : "Faut faire un choix". Jusqu'à maintenant, je n'avais pas de choix. Tu rentres en maternelle, tu sors au lycée, tu ne choisis rien.* » Selon lui, ce sont alors les performances scolaires qui déterminent l'orientation plus que l'attrait pour un métier. Loin de blâmer uniquement l'école, Christian indique que cette vision de l'adéquation entre notes et choix d'orientation est largement encouragée par leurs parents.

Pour Christian, c'est sa mère qui l'a découragé d'être cuisinier, considérant qu'il était « *bon à l'école* ». Il raconte en entretien le parcours similaire de sa sœur qui était « *excellente à l'école* » et qui a été poussée par ses professeurs à faire une prépa. Elle est alors entrée en Classes préparatoires économiques et commerciales puis dans une école de commerce, mais s'est finalement décidé, à l'issue du master, à passer le concours de professeur des écoles, métier qu'elle a toujours voulu exercer selon Christian. Ainsi, poussé par ses parents, Christian suit une formation en BTS Hôtelier, seul choix à sa portée, selon lui, avec la moyenne qu'il avait. A 23 ans, il passe un CAP boulanger-pâtissier, métier qu'il voulait faire depuis son stage de troisième chez quelqu'un exerçant ce métier. Il n'a pas de souvenir très précis de l'école et ne saurait dire s'il a aimé ou s'il n'a pas aimé. Il se décrit comme quelqu'un de docile : *« Je faisais ce qu'on attendait de moi, vu que ça faisait très longtemps que je le faisais, ça ne me dérangeait pas, j'avais l'impression que c'était naturel* ». Loin de constituer un espace de possibilités, l'école est plutôt décrite comme un verrouillage. Alors qu'elle devrait être un lieu d'émancipation par les savoirs, elle conduit chez Christian à un sentiment d'illégitimité, dans certaines matières :

> « On m'a toujours dit que j'étais bon en maths, tu vois. Et maintenant je pense toujours que je suis bon en maths, et pas bon en français ou quoi. Et ça m'a bloqué. J'ai l'impression que... j'aimerais bien savoir parler anglais ! Mais dans ma tête y'a une case qui me dit : "Bah non ! Tu ne peux pas ! C'est dur quand tu es adulte et puis tu as toujours été nul en langues, on te l'a toujours dit, donc tu vas galérer, n'essaie même pas !" ».

On retrouve dans cet extrait la même thématique d'un manque de confiance en ses capacités.

1.1.3. Franck, « j’attendais que ça se passe »

Franck est le fils de néo-ruraux ancrés à gauche de l’échiquier politique. Le père de Franck – exerçant le métier de photographe qu’il a appris en tant qu’apprenti – avait 15 ans en 1968 et reste marqué par cette période. Originaires de la région parisienne avec sa conjointe, ils viennent s’installer en Lozère pour élever des chèvres et faire de l’artisanat en 1983. Franck naît deux ans plus tard dans la région des Cévennes. Il appartient donc aux « enfants de soixante-huitards » décrit par Julie Pagis dans sa thèse (Pagis, 2014). Il va à l’école publique du village, qui mélange deux niveaux par classe : « *C’était l’arrivé d’un jeune instit qui sortait tout juste de ses études et qui arrivait là plein d’idées fraîches, et il avait quelque chose d’assez, euh… alternatif dans sa manière d’aborder les choses, euh… Il n’a pas fait long feu, d’ailleurs (petit rire) … Parce qu’il a… il a tout donné, quoi. En… en cinq – six ans, puis après il a… il a bifurqué à… Il était un peu hors cadres, voilà.* » Son rapport à l’école est donc marqué par une socialisation primaire contre-culturelle, à laquelle vient s’ajouter le rôle propre de cette institution dans la formation de ses goûts et préférences politiques mais également de sa vision du monde social et de la pédagogie. Franck m’explique que les méthodes de son instituteur provenaient plus de l’éducation populaire que de l’Education nationale et que les années qu’il a passées dans sa classe étaient « *assez joyeuses* ». Les parents de Franck étaient investis dans sa scolarité, ils faisaient partis de l’association de parents d’élèves et il m’explique qu’ils ont fait le choix de le scolariser dans cette école car ils avaient entendu parler de cet instituteur : « *C’était un choix d’engagement parce que ce n’était pas l’école la plus proche de la maison. Bon, ils n’étaient pas les seuls. C’étaient plusieurs familles de la commune où on habitait, qui était un peu sur une montagne et du coup il fallait descendre dans la vallée et tout ça, à s’être organisés pour faire du covoiturage.* »

Toutefois, ses parents respectaient la norme de « non-empiétement » (Garcia, 2018a) du travail enseignant et ne s’occupaient pas des contenus transmis aux élèves : la division du travail éducatif entre professionnels et parents était clair. Ils ne contrôlaient pas non plus que les devoirs soient faits, son père en ayant de toute façon une appréciation négative étant donné qu’il pensait suffisant qu’un enfant passe déjà toute sa journée à l’école. Franck grandit donc avec l’idée, inculquée par son père, que « ce n’est pas *parce qu’on fait ses devoirs qu’on réussit dans la vie* ». A partir de la classe de CE2, il ressent de l’ennui à l’école et ne sent plus « *concerné* » par ce

qu'il se passe en classe. S'il apprécie la dimension sociale de l'expérience scolaire, ses performances stagnent et il atteint tout juste 10 de moyenne. Son passage en classe de CM2 s'est fait sous condition que ça se passe bien, sous peine de retourner en CM1.

Le passage au collège contribuer à augmenter son sentiment d'ennui auquel se rajoute la « *terreur* » liée à la « *violence sociale* » des autres enfants et des enseignants. Selon lui, cette « *violence* » s'explique par le cadre coercitif de l'école, une vision proche de l'« *institution disciplinaire* » décrite par Foucault dans *Surveiller et punir* (1975). Son attitude consiste alors à rester passif : « *j'attendais que ça se passe* ». Il redouble la classe de cinquième, en particulier à la suite d'un accident qui engendre un traumatisme crânien impliquant un repos de six mois à son domicile. Il vit cette période comme une pause qui lui permet de mieux appréhender les années suivantes. Il change de collège à la suite du déménagement de ses parents ce qu'il vit positivement car celui dans lequel il était scolarisé était « *difficile* ». Rétrospectivement, il explique que les élèves comme les enseignants étaient pris dans « *une espèce de spirale* » : « *j'ai le souvenir collégien, en sixième, de voir chez des professeurs comme une détresse humaine* ».

Devenu professeur de musique et intervenant ponctuellement dans les écoles, il garde le même ressenti : « *On subit un dispositif, un cadre… qui… bon, qui n'est pas optimum, avec des choses qui dysfonctionnent* ». Il fait référence au système de notation qui a des effets « *délétères* » selon lui, et insiste également sur les relations « *d'autorité et de domination* » entre professeurs et élèves qui nuisent à l'instauration d'une relation de confiance. Il se souvient d'une bonne expérience au collège avec un professeur d'histoire qui s'occupait de l'option « Patrimoine » à laquelle il a pu s'inscrire grâce à une amie de ses parents, professeure de français, alors que qu'il n'avait pas le « *profil* » selon lui, au vu de ses résultats : « *On était allés à Chartres faire tout un projet sur la cathédrale, c'était vraiment… Ouf, quoi ! Enfin quelque chose… On sortait, on poussait les tables, on faisait… Ouais, c'était autre chose, quoi, ouais, ouais. Et c'était une respiration, quoi* ». Comme pour Emmanuelle, dont le frère a, comme elle, ses enfants en instruction en famille, Franck a une sœur aînée qui fait l'instruction en famille pour ses trois enfants. Certains parents du groupe IEF se seraient d'ailleurs détachés du groupe pour créer un jardin d'enfants Steiner, me raconte Franck. Il est donc intéressant de voir que la présence

d'autres membres de la famille proche engagés dans une démarche critique envers l'école renforce la propension à s'engager soi-même dans cette voie ; les options d'instruction alternative étant faisant de fait parties du champ des possibles.

Cette première série de portraits laisse entrevoir une place ambivalente laissée à l'école. Ayant vécu cette période comme un passage obligé, les enquêté · e · s expriment une certaine passivité face à leur destin scolaire. Le moment du collège cristallise en particulier les insatisfactions, ce qu'on retrouve dans les portraits qui vont suivre. Cette expérience « *moyenne* » conduit les parents à relativiser le rôle de l'école comme espace d'opportunités et à valoriser leurs expériences extra-scolaires, ce terme étant entendu de façon générale comme toute activité ayant lieu en dehors de l'école. Si les parcours que je viens de décrire sont marqués par des catégorisations scolaires minoratives faisant intérioriser aux parents le sens de leurs limites, les parcours qui suivent illustrent une rupture encore plus importante avec l'école.

1.2. Des parcours semés d'embûches

Le deuxième groupe de parents (n=12) correspond à des élèves en grande difficulté scolaire. Même si ce n'est pas toujours le cas, on retrouve plus souvent des individus issus des classes populaires qui cumulent des difficultés sociales et scolaires. Je présente deux cas à travers trois portraits, qui chacun à leur manière illustrent un décrochage et un départ précoce de l'école conduisant à diminuer les aspirations scolaires. Le premier cas est celui de Christophe. Ce dernier était très encadré par sa mère, qui avait des exigences et des attentes très fortes envers l'école. Appartenant aux classes moyennes intermédiaires, cette dernière perçoit l'école comme une opportunité, un « ascenseur » permettant de monter dans l'échelle sociale à une époque incertaine sur le plan économique, où, comme l'explique très bien Eric Maurin, « *les nouvelles classes moyennes ne sont toutefois pas épargnées par la crainte de déchoir socialement ni par une anxiété toujours plus vive vis-à-vis du devenir scolaire et social de leurs enfants* » (Maurin, 2014). Au contraire, Emmanuelle et Alison dont les parents appartiennent aux classes populaires, n'ont pas disposé d'un cadre strict à la maison. Emmanuelle perd sa mère très jeune et est élevée par un père absent, lui laissant à la fois beaucoup d'autonomie et de liberté dans un cadre autoritaire selon la logique du « *développement naturel* » (Lareau, 2003). Que ce soit par excès ou par

manque de pression et de cadre, Christophe, Emmanuelle et Alison évoluent dans un environnement peu propice à la réussite scolaire. Si la mère de Christophe construit l'école comme quelque chose de crucial, ce n'est pas le cas des parents d'Emmanuelle et Alison, pour qui elle est moins centrale. Tous les trois gardent les traces du stigmate du mauvais élève, qui contribue à une méfiance de l'institution scolaire.

1.2.1. Christophe, l'enchaînement des redoublements jusqu'au décrochage

Christophe est né à Paris, d'un père électricien et d'une mère employée de la fonction publique (catégorie B). A l'âge de quatre ans, il déménage dans un petit village en Corse – d'où est originaire son père – où il vit jusqu'à ses 13 ans. Il revient en Île-de-France lors du passage au secondaire. Sa mère ne voulait pas qu'il fasse son collège en Corse car il avait mauvaise réputation et était éloigné de son domicile. Travaillant dans le social, de même que la plupart des membres de sa famille, qui ont exercé des métiers dans le domaine de la psychologie et de l'enseignement, elle est soucieuse de la qualité de l'enseignement. Christophe revient donc sur le continent, dans la même ville de Seine Saint-Denis que María, sa femme, qu'il rencontre au cours de sa scolarité. Il décrit ce changement comme un « *choc très dur* » : « *Je suis rentré en 6ème au Blanc-Mesnil. Et donc en CM2, j'étais dans une classe unique dans un village de 150 habitants à deux par table dans la même classe, au milieu du maquis et tout ça. J'allais de la maison à l'école en passant par le maquis ou en prenant mon vélo… (puis me suis retrouvé) Au Blanc-Mesnil, dans un collège de 1000 élèves entre les cités, euh… ambiance 93.* » Selon lui, sa mère lui a toujours mis une certaine pression concernant ses résultats scolaires : « *Les études ont toujours été le fil conducteur de ma mère ! Et de : « où je dois mettre mon fils pour qu'il aille… pour qu'il soit le mieux ! »* ». La mère adopte clairement une stratégie scolaire qui consiste à trouver l'environnement le plus propice à sa réussite. Cet encadrement maternel n'a pas été sans occasionner des désaccords entre les parents, le père ayant commencé à se désinvestir de sa scolarité au collège, ce que Christophe raconte avoir subi.

Sa mère n'opte cependant pas pour le privé ou pour un contournement de la carte scolaire – même si la conjointe de Christophe raconte qu'elle avait envisagé une scolarisation dans une

école Decroly[106] – et Christophe va donc dans le collège de secteur qu'il raconte avoir « *détesté* ». Christophe a eu une expérience scolaire plutôt chaotique. Il a enchaîné, à partir de la classe de CE2, de nombreux redoublements jusqu'à devenir trop âgé par rapport aux autres élèves : le « *décalage est trop important par rapport à la culture de la classe* ». Il est donc déscolarisé pendant quelques temps. Les relations avec ses parents deviennent très tendues, notamment avec son père qui utilise régulièrement des termes rabaissants.

C'est de son propre chef qu'il décide de reprendre sa scolarité au Lycée Autogéré de Paris (LAP)[107], dont il a entendu parler par sa voisine qui y était inscrite avec une amie à elle. Sa décision de continuer sa scolarité au LAP a surtout été pour lui une manière de « *renouer avec les études* », de se reconstruire et de reprendre confiance en lui. La priorité n'était donc pas donnée aux apprentissages académiques mais plutôt à la formation de l'individu. Il n'assistait pas très souvent aux cours[108] et n'a pas passé le baccalauréat mais indique avoir acquis des compétences pratiques, comme le fait de bien s'exprimer à l'oral, qui lui ont servi plus tard. Il évoque ses années passées au LAP comme un temps de réconciliation lui ayant fait prendre conscience qu'« *on pouvait y arriver par soi-même sans avoir un cadre, sans avoir des objectifs… normés, édictés* ». Là-bas, il s'est forgé l'idée que le baccalauréat n'est pas une finalité en soi, l'objectif étant « *de trouver ce que t'aimes et de tout mettre en place pour que tu arrives à ce*

[106] Ovide Decroly (1871-1932) est un pédagogue, médecin, et psychologue belge ayant proposé une théorie de l'éducation basée sur les idées de progrès sociale et de paix social. Pour plus d'informations sur la pédagogie Decroly, on peut se référer à l'article de Sylvain Wagnon, « Ovide Decroly, un programme d'une « école dans la vie » aux accents leplaysiens ? », *Le Telemaque*, 2008, n° 33 n° 1. p. 129-138.

[107] Le LAP est un établissement expérimental créé en 1982 sous le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary. Il s'est inspiré d'expériences pédagogiques préexistantes, notamment les réseaux expérimentaux de collèges et d'écoles élémentaires, créés dans les années 1960 et 1970, telle l'école élémentaire Vitruve ouverte en 1962 dans le 20e arrondissement de Paris (toujours en fonctionnement). Aujourd'hui encore, il a le statut de lycée « expérimental ».

[108] La libre fréquentation des cours fait partie du projet pédagogique du LAP : « *La libre fréquentation rend chaque élève responsable de sa formation en lui autorisant le choix des apprentissages et la recherche de ses objectifs. L'équipe éducative est là pour accompagner cette recherche plus ou moins longue, pour aider l'élève à réaliser les objectifs qu'il s'est fixés sans utiliser l'arme de la punition* » *L'expérience du Lycée autogéré de Paris : une pédagogie de l'autogestion*, Bernard Elman, professeur au LAP de Paris, 4e débat interactif de l'Adels (Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale), « Autogestion : que reste-t-il de nos amours ? » mardi 07 décembre 2004, Contribution n°04 : http://1libertaire.free.fr/Autogestion34.html. Pour plus d'informations sur le LAP, on peut lire le travail académique de Floriane Patry « La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France », *Recherches en éducation*, http://journals.openedition.org/ree/344

que tu aimes ». Par son expérience, Christophe anticipe l'échec potentiel de ses enfants à l'Ecole traditionnelle et veut leur éviter des souffrances.

Christophe est convaincu qu'on peut réussir hors du système classique. Il adhère à un discours très méritocratique où la réussite est produite par l'engagement et la passion de l'individu, neutralisant ainsi les effets des conditions sociales de la réussite. En l'occurrence, plusieurs travaux ont étudié la réussite paradoxale des filles d'origine populaire à l'école. En particulier, les recherches conduites par Séverine Depoilly – bien qu'elles concernent l'enseignement professionnel - ont montré que les filles font montre d'une plus grande « *plasticité* » (Depoilly, 2017, p. 123), les conduisant à avoir des attitudes qui paraissent plus conformes aux attentes de l'école, facilitant ainsi la coopération avec les enseignant · es. Si elles transgressent autant l'ordre scolaire que les garçons, leur moindre visibilité leur donne un avantage dans la classe. María insiste aussi sur les encouragements de ses parents à être « *studieuse* » en contrôlant par exemple que les devoirs étaient faits sans toutefois l'aider à les réaliser. N'ayant pas les capitaux sociaux et scolaires nécessaires, les parents de María n'ont pas encadré stratégiquement sa scolarité mais lui ont fourni un environnement suffisant. Ce sont davantage les professeurs – elle cite en particulier un professeur de biologie au collège – qui sont intervenus dans sa scolarité comme c'est souvent le cas pour les enfants de milieux populaires (Proboeuf, 2017). En effet, les professeurs apparaissent comme des référents en matière d'orientation et incarnent à leurs yeux un certain réalisme scolaire. Le parcours de Christophe le conduit à adhérer à un discours « anti-école » qu'on retrouve parfois chez les classes populaires, qui valorisent les métiers manuels et adhèrent à la culture ouvrière (Delay, 2018).

1.2.2. Emmanuelle et Alison, entre rupture scolaire et déscolarisation précoce

Emmanuelle ne garde pas d'excellents souvenirs de sa scolarité. Elle perd sa mère très jeune, à l'âge de 8 ans et se retrouve seule avec son père et son frère aîné qui quitte le foyer lorsqu'elle est au collège. Elle redouble sa troisième et quitte le parcours général à l'issue de la Seconde pour faire un BEP Hôtellerie. C'est son père qui insiste pour qu'elle redouble la troisième et entre en Seconde. Elle choisit l'Hôtellerie non par choix mais parce qu'il fallait qu'elle « *trouve vite quelque chose* », son père ayant accepté qu'elle quitte l'école à condition qu'elle travaille.

Elle aurait préféré des « *trucs artistiques, de la peinture, de la poterie* ». Elle décrit un père plutôt dur – « *il fallait que ça file droit* » - mais qui avait à cœur de la rendre autonome le plus vite possible. De fait, elle se retrouve à devoir payer un loyer et assumer les responsabilités de la vie d'adulte très jeune. Son enfance est marquée par une vie familiale compliquée qui s'est répercutée sur son expérience scolaire.

Elle a ressenti une certaine exclusion de la part de l'école, une impression qu'elle n'était pas à sa place. Elle me raconte par exemple « *les mises à l'écart* », le sentiment que « *si tu ne disais pas une bonne réponse, tu étais vite cataloguée* ». Mais c'est également l'ethos de l'élève qui était difficile à intégrer : « *De rester assis aussi toute la journée, moi c'était vraiment dur et puis d'avoir beaucoup d'enfants autour de moi, c'était assez compliqué aussi. Ce n'était vraiment pas facile pour moi. Et de pas parler. De pas bouger, pas parler. Ça, c'était horrible pour moi* ». Toutefois, Emmanuelle ne souhaite pas condamner d'avance la possibilité que ses enfants – en IEF - s'épanouissent dans une école classique. Elle aimerait au contraire qu'ils essaient « *au moins pour qu'ils voient ce que c'est, parce que c'est vraiment important pour moi qu'il fasse sa propre expérience, je ne veux pas l'induire moi de ce que j'ai vécu, je ne veux pas...* » Si elle reste persuadée qu'il y a des enfants « *faits pour ce système* » et d'autres pour qui ce n'est pas le cas – elle se range dans cette deuxième catégorie -, elle souhaite que ses enfants essaient « *pour voir si ce système ira* ».

Comme Emmanuelle, Alison a eu le sentiment de ne pas avoir le choix de son parcours scolaire. Orientée par défaut dans une voie en raison de ses performances scolaires, elle estime que l'école a été « *un beau gâchis* ». Elle garde un souvenir amer de cette période : « *Je pensais que j'étais nulle. Avec mes enfants, j'ai découvert que j'étais dysorthographique, que je n'étais pas juste nulle, j'avais un problème médical, quelque part, et...* » Plaçant ses difficultés scolaires sous le signe d'un problème médical, elle estime qu'elle n'a pas été prise au sérieux. Aujourd'hui, elle se demande si elle n'est pas haut potentiel, une piste d'explication suggérée par d'autres familles qui font l'école à la maison. La médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2010; Garcia, 2013b) lui fournit une ressource lui permettant de pouvoir contester l'ordre scolaire, comme on l'a vu dans le premier chapitre. Ses parents, très peu présents, n'étaient pas investis dans sa

scolarité, participant très rarement aux réunions parents-professeurs. Alison explique qu'elle a dû aussi se débrouiller toute seule pour faire ses devoirs.

Ayant pris connaissance qu'il était possible d'arrêter l'école à 16 ans, elle fait une Seconde professionnelle en hôtellerie / restauration et quelques mois en vente puis quitte l'école : « *je m'ennuyais donc je suis partie* ». Au vu de son expérience, on peut déduire que la difficulté à rentrer dans le rôle d'élève provient certainement d'une absence de liaison entre l'univers scolaire et familial : sans avoir été guidée par ses parents dans son parcours à l'école, celle-ci n'avait que peu de place dans son univers de sens (Bourdieu et Passeron, 1970). Aujourd'hui, elle associe son ennui à l'école à des facteurs d'ordre cognitif, ce qui lui permet de ne pas remettre en cause sa valeur en tant qu'apprenante. Le fait qu'elle fasse l'IEF pour ses quatre enfants est la preuve, selon elle, qu'elle est intelligente : « *Au début je disais : ''Si moi, je peux faire l'école à la maison en ayant arrêté à 16 ans, tout le monde peut le faire.''* » Le choix de l'IEF chez Alison peut être assimilé à une sorte de revanche sur l'école.

Ces trois portraits illustrent les cas de parents ayant vécu l'école comme un espace d'exclusion et de mépris. Les arguments mobilisés pour expliquer l'échec scolaire vont puiser dans les registres méritocratiques, médicaux et génétiques. Si Emmanuelle est plus nuancée dans sa critique de l'ordre scolaire, Alison et Christophe insistent sur l'impact de la scolarité sur leur estime d'eux-mêmes et, plus largement, sur leur insertion professionnelle. Leurs parcours scolaires les conduisent à valoriser leurs expériences extrascolaires comme voie de réussite. A ce titre, les témoignages d'Emmanuelle et Alison montrent comment l'espace familial peut être investi comme espace de réalisation de soi. En l'occurrence, ces mères tirent des rétributions symboliques de leur rôle de mère- sur lesquelles je reviendrai dans le chapitre 8. Passons à présent aux élèves qui ont réussi à l'école et qui pourtant nourrissent des critiques envers elle.

1.3. De (très) « bons » élèves

Cette dernière série de portraits présente le rapport à l'école des « *bons* », voire « *très bons* » élèves. Caractérisés par leur excellence scolaire, ces bons élèves remettent en cause l'école pour des raisons différentes. Elodie et Joséphine portent un discours expressif valorisant la liberté : renvoyées aux aspirations de leurs parents desquelles elles se détachent, elles envisagent

l'école comme une structure normative. Jeanne prône un rapport intellectuel à l'école et insiste sur son expérience d'ennui : ce n'est donc plus tant l'école qui est importante que la construction autonome d'un ensemble de savoirs. Enfin, Pascale interprète son expérience de l'école d'un point de vue instrumental : l'école n'aurait pas su l'accompagner pour exploiter pleinement ses capacités.

1.3.1. Elodie, une jeune fille très scolaire

Elodie est née en Haute-Savoie d'un père ingénieur et d'une mère employée municipal dans une garderie. Elle a grandi proche de la ferme de ses grands-parents paternels, agriculteurs, où elle a de nombreux souvenirs, principalement d'y avoir passé beaucoup de temps à jouer librement dehors. Elle raconte avoir adoré l'école et idolâtré ses enseignants. Elle a sauté la classe de grande section. Elle a bénéficié d'une grande reconnaissance de la part des enseignants qu'elle n'avait pas forcément chez elle et qu'elle recherchait et trouvait à l'école. Ses bulletins étaient couverts d'éloges : « *excellente élève* », « *sérieuse* », « *appliquée* », « *parfaite* », « *un rayon de soleil* », etc. Elle se souvient même d'un professeur d'histoire qui l'appelait sa « *fille spirituelle* ». Première de la classe, elle indique qu'elle avait de grandes facilités et faisait rapidement, mais avec beaucoup d'application, ses devoirs, les seuls domaines où elle n'excellait pas étant ceux des activités artistiques et manuelles. En terminale, ses professeurs ont voulu l'orienter contre son gré en Classes préparatoires économiques et commerciales, des « *grandes études pour les élèves brillants* », ce qu'elle a refusé « *car, ayant construit un fort tempérament alternatif et rebelle à l'adolescence, je voulais quelque chose qui corresponde à mes valeurs* ».

Elle se présente malgré tout au concours d'entrée à Sciences Po qu'elle perçoit comme une institution pouvant répondre à ses aspirations humanistes. Elle indique déjà vouloir travailler dans l'enseignement à cette période. Elle n'est pas admise et s'inscrit en licence d'histoire pour devenir institutrice, « *soutenue par ma mère, non par mon père qui voulait que je fasse de grandes études* ». Son choix de passer le concours de Sciences Po s'inscrit sans doute dans la continuité des aspirations paternelles, son père ayant en effet bénéficié d'une mobilité sociale importante en devenant ingénieur alors que ses parents sont agriculteurs. Elle ne présente pas la faculté d'histoire comme un second choix, comme si finalement cette "grande école" n'était pas

faite pour elle. Après sa licence, elle passe le concours du CAPES trois fois, car elle est recalée à l'oral à chaque occasion Sa grand-mère maternelle, que j'ai rencontrée, me dit qu'elle a beaucoup « *souffert* » et formule cet échec comme un « *rejet de l'école* ». Le choix d'être institutrice était pour elle « *une évidence* », car elle avait « *toujours adoré l'école et [était] certaine qu'il s'agissait là d'un levier pour changer le monde, le rendre meilleur, éduquer l'enfant au vivre ensemble, à l'écologie, à la paix* », tout en pensant déjà à l'articulation avec une éventuelle vie familiale : « *Je voulais une famille et avoir du temps pour m'occuper de mes enfants* ».

Elodie cite trois raisons qui ont orienté ce choix professionnel : un critère affectif, l'envie de redonner ce qu'elle avait reçu, transmettre sa passion ; un critère d'éthique et d'engagement, l'enseignement étant perçu comme un engagement civique ; enfin, un critère familial, dans une optique de compatibilité avec la vie familiale (Court et al., 2013), sa mère ayant elle-même arrêté de travailler pour s'occuper d'elle et de ses deux sœurs, et son désir d'« *être maîtresse de mes enfants* ». Sa première expérience professionnelle en tant que stagiaire à l'IUFM puis en tant qu'institutrice statutaire ternit l'image méritocratique qu'elle se fait de l'école : « *C'est là que je me suis rappelée que des copains avaient des « nul » en rouge sur leur cahier alors que moi j'avais des « excellent ». C'est là que je me suis souvenue des humiliations verbales ou physiques en classe de mauvais élèves, et je suis tombée de haut, désenchantée* ».

En exerçant son métier, Elodie analyse son succès en trompe l'œil : l'école ne récompense que pour mieux sanctionner. Elle considère alors qu'elle ne mérite pas son succès, ses performances étant liées au fait de faire plaisir à l'enseignant : *« Je vais chercher l'approbation de l'adulte, en disant : "Est-ce que je suis bien, si l'adulte me dit que je suis bon élève et que je suis bien, ça me rassure, mais s'il dit que je suis mal, ben je suis détruit, donc je fais tout pour que l'adulte me dise que je suis bien". Ça place notre responsabilité, et notre humanité, et notre élan de vie, à l'extérieur de nous. C'est l'autre qui va nous dire si on est comme il faut ou pas. »* D'un autre côté, à l'IUFM, sa professeure de philosophie la familiarise aux pédagogies alternatives. Elle était déjà intéressée par la thématique de la bienveillance et explique qu'elle ne comprenait pas la violence éducative de certains parents. Son début de carrière finit de la convaincre que sa place n'est plus à l'école. Elle effectue en particulier un mi-temps - elle était

alors enceinte de son deuxième enfant – où elle partage la classe avec une enseignante dont les méthodes éducatives étaient à l'opposé des siennes. Après cette expérience, elle arrive à la conclusion que l'école maternelle et primaire ne respecte pas les besoins de l'enfant. Aujourd'hui, elle bénéficie d'une mise en disponibilité de l'Education nationale et s'occupe de ses enfants en IEF.

1.3.2. Jeanne, être bon élève et faire l'expérience de l'ennui

Le groupe de parents qui estiment s'être ennuyés à l'école, tout en étant de « bons » élèves, envisagent le temps passé à l'école de manière utilitaire, un temps d'attente nécessaire où l'ennui est une expérience courante. Il s'agirait de prendre son mal en patience au collège puis au lycée, avant de pouvoir emprunter une voie à même de satisfaire leurs intérêts intellectuels. Jeanne qui a grandi proche de la nature dans un village franc-comtois, dans une famille de classes supérieures – son père est responsable des ressources humaines dans une usine, sa mère a été mère au foyer et assistante maternelle. Elle évoque son expérience scolaire comme une période nécessaire d'attente[109] : « *J'aimais beaucoup aller à l'école mais m'y ennuyais quelque peu. Néanmoins, je choisis d'être patiente et docile et savais que plus tard cela donnerait ses fruits et ouvrirait mon horizon. Nous pourrions résumer ma petite enfance en deux mots : patience et résignation.* » C'est avec le même zèle qu'elle s'investit également dans la paroisse de son village. C'était une petite fille studieuse et très attirée par les livres : « *J'ai dû lire tous les livres de la bibliothèque du village. Il faut dire qu'elle n'était pas si fournie : tout tenait dans une grosse armoire au fond de la salle principale de la mairie que venait ouvrir une bénévole deux fois par mois !* » Elle évoque la présence de sa grand-mère, vivant à proximité de chez elle et auprès de laquelle elle considère avoir beaucoup appris : « *D'origine espagnole, elle avait fui son pays sous le régime de Franco et s'était mariée avec un Français. Elle était instruite, maitrisait la sténo et plusieurs langues. Elle était communiste athée et passait son temps à écouter la radio : "les nouvelles du monde", disait-elle, même si son monde se limitait aux régimes communistes qui chutaient un par un. Et elle prenait des notes, beaucoup de notes, incompréhensibles pour moi puisqu'elle les*

[109] Certains extraits mobilisés ici font partie d'un document que m'a transmis Jeanne dans le cadre de sa formation en Sciences de l'éducation entrepris en 2013.

prenait en sténo. Elle me fascinait. Je lui demandais de me raconter chaque soir "les nouvelles du monde", et me disais que, moi, je le découvrirais physiquement, ce monde. » Jeanne partage l'érudition de sa grand-mère avec qui elle parle espagnol tandis qu'elle apprend l'anglais et l'allemand au collège.

La bibliothèque de son collège possédait un ouvrage qui a son importance dans son parcours puisqu'il s'agit de *Libres Enfants de Summerhill* de A.S. Neil, un livre incontournable des partisans du unschooling et de l'école démocratique[110]. Elle se met alors à considérer comme une chance de « *pouvoir apprendre librement sans contrainte, de choisir ce que l'on veut étudier* » et « *d'être responsabilisés et non pas infantilisés comme nous l'étions au sein de l'école !* » Elle vit le collège et le lycée comme une période plutôt tranquille. Elle continue d'être une très bonne élève. Toutefois elle met à distance les valeurs instrumentales au profit des valeurs réflexives : l'école est considérée comme un lieu de savoir et de connaissance et non pas comme un lieu d'acquisition de titres scolaires rentables sur le marché de l'emploi. Aux trois langues qu'elle apprenait déjà, elle ajoute l'italien et obtient un baccalauréat A2 (lettres et langues) avec mention Assez Bien : « *Rien d'extraordinaire car je faisais ce qu'il fallait pour satisfaire les professeurs mais passais la majorité de mon temps à lire des récits de voyages et à me construire une vaste culture générale. Pour moi, c'est cela qui primait. Savoir, connaître, et ne rien attendre des autres.* » Jeanne se construit une identité intellectuelle critique vis-à-vis de l'école, tout en y prenant ce qu'il était possible de prendre. Elle obtient une licence en LEA où elle apprend l'arabe et se convertit à l'Islam.

Ce rapport à la connaissance, elle le transpose au moment d'avoir des enfants. Sa fille aînée n'est pas allée à l'école maternelle mais demande à aller à l'école à ses cinq ans. La considérant comme « *très mature* », parlant et écrivant couramment l'arabe en plus du français, Jeanne souhaite qu'elle entre directement en CP. L'école publique ne répond pas favorablement à sa demande. Plutôt que de l'inscrire en grande section – ce qui correspond à son âge - dans cette école, elle décide de la scolariser dans une école privée catholique qui l'accepte en CP. Jeanne

---

[110] L'école de Summerhill fait partie des grandes expériences pédagogiques libertaires du siècle dernier. Elle est encore en fonctionnement et appartient aujourd'hui au réseau EUDEC.

n'hésite pas à intervenir dans la scolarité de ses enfants, ce qui se traduit à la fois par un engagement très fort auprès d'eux – elle est un soutien important, leur prodigue de nombreux conseils, les aide dans leur orientation – et par des ressources pour contester l'ordre scolaire. Elle garde de cette scolarisation dans le privé un souvenir mitigé et contradictoire, entre celui d'une « *maîtresse formidable* » soucieuse du bien-être des enfants et celui d'un système de punitions et de contraintes qui lui déplait. Elle attend finalement plusieurs années – la classe de CM2 – avant de déscolariser sa fille, par anticipation d'expériences négatives au collège (voir chapitre 5, *1.2. L'expressivité de repli*).

1.3.3. Pascale, rester bêtement sur ses acquis

Pascale est la fille d'une proviseure de lycée et d'un directeur de projet dans une SS2I[111]. Outre sa mère, plusieurs personnes de son entourage familial travaillent ou ont travaillé dans l'Education nationale. Elle a donc, au départ, une bonne image de l'Education nationale et fait plutôt partie du groupe des « parents d'élèves idéaux » (Garcia, 2018a). Elle intériorise l'idée que l'école est sacrée et qu'il faut la respecter. Elle considérait par exemple comme inadmissible de manquer un jour d'école (cf ci-dessous) alors qu'elle ne porte plus du tout le même regard sur l'institution aujourd'hui. Pascale se décrit comme une bonne élève qui s'est « *beaucoup ennuyée en classe* ». Ayant, d'après elle, des facilités, elle soupçonne son mari – qui a une expérience similaire de l'école - et elle d'être à haut potentiel. Elle ajoute que comme elle était une fille, elle était « *très conforme* » et que donc cela ne se voyait pas. Son mari, fils et petit-fils de Polytechniciens, a toujours été le premier de la classe et avait aussi, selon elle, beaucoup de facilités. Il a sauté la classe de CE1. Selon Pascale, son conjoint voit l'école comme une « *prison* » tout en admettant que c'est un passage obligé et que ne pas y aller renvoie à la marginalité. De plus, comme beaucoup d'autres enquêté · e · s, il a un vécu « *désastreux, horrible* » du collège : « *Il était en ZEP dans le 9ème, à Jacques Decour ; il s'est fait racketter, agresser… etc. Et puis après il est parti au lycée à Condorcet, où là ça s'est un peu mieux passé.* » Pascale me raconte que l'entrée de son conjoint en classes préparatoires scientifiques a été un choc car il était, pour

[111] Société de Services en Ingénierie Informatique.

la première fois, en difficulté. Ses résultats étaient insuffisants pour entrer à Polytechnique et il se rabat sur une grande école « *qu'il considère comme moins bien* », vivant ce changement comme un échec scolaire. La belle-mère de Pascale était très investie dans l'éducation de ses enfants ; elle s'autorisait toutefois une souplesse dans le calendrier scolaire : « *Elle, dès qu'elle pouvait emmener son fils à une expo, elle le faisait. Donc elle lui faisait manquer l'école, elle lui faisait un faux mot comme quoi il était malade, alors que c'était faux.* » La visite d'un musée était un motif d'absence aussi bien que le visionnage de Roland Garros qu'elle cite en deuxième exemple. Elle ajoute : « *Il a appris plein, plein de trucs avec ses parents, mon mari. Il a appris... Je crois que c'est plus ou moins elle qui lui a appris à lire et à écrire, en partie en tout cas, parce qu'il est allé à l'école mais...* ».

Pascale ne comprend pas l'opinion négative formulée par sa belle-mère vis-à-vis de l'IEF, puisqu'il lui semble qu'elle pratiquait inconsciemment l'instruction à domicile. En effet, les pratiques éducatives et culturelles des classes supérieures participent d'une « *pédagogisation de la vie quotidienne* » (Vincent, 1994). Ces catégories transmettent ainsi de fait à leurs enfants un capital culturel scolairement rentable. Pascale adhère complètement à cette représentation puisque pour elle, tout est matière à intégrer dans ce cadre de l'IEF, aussi bien une journée au golf – sport que pratique le père – qu'une visite d'une exposition. Si Pascale a été une très bonne élève, elle commence à percevoir les difficultés du travail scolaire en classe de première S. Elle considère qu'elle a appris à « *bosser hyper tard* », c'est-à-dire que le travail scolaire n'était pas à proprement parler du travail pour elle. Cette considération montre que son apparente facilité en milieu scolaire doit beaucoup au milieu social dans lequel elle a grandi ; le sentiment de ne pas avoir à travailler illustre son statut d'élève déjà “scolarisée” et “scolarisable” dans le cadre de la famille. Par la suite, lorsqu'elle commence ses études supérieures en droit, elle éprouve à nouveau des difficultés. Elle regarde donc son expérience scolaire en partie avec dépit. Elle aurait eu « *les capacités de faire beaucoup mieux* » si elle ne s'était pas reposée sur ses acquis pendant toute sa scolarité. Cherchant à cultiver le potentiel de ses enfants, elle pense qu'il faut enrichir au maximum leurs expériences et estime que les pratiques de sa belle-mère -faire manquer l'école – relèvent finalement du « *génie* ». Ce rapport de relative distance vis-à-vis de l'école doit être reporté au positionnement social des classes supérieures qui peuvent d'autant plus facilement se

détacher des exigences scolaires que leurs pratiques éducatives ont beaucoup de chances de faire acquérir à leurs enfants les savoirs scolaires attendus par l'école. Finalement, même lorsqu'elle a annoncé à sa mère, qui a travaillé dans l'Education nationale toute sa vie, qu'elle voulait faire l'IEF, celle-ci a bien réagi. Pascale a appris à l'occasion que celle-ci n'était pas allée à l'école maternelle et que c'est sa propre mère qui lui a appris à lire et à écrire. Son père, enfant d'une fratrie de neuf, n'y est pas allé non plus, même si elle juge que ça devait être *« de manière moins heureuse »* parce qu'à neuf « *je ne suis pas sûre qu'il y ait d'école à la maison* ». Cette dernière phrase traduit également une vision très individualiste de l'IEF : mère de deux enfants, elle estime nécessaire une attention et une présence individuelle pour chacun. Faire l'école à la maison est envisagé comme une pratique intensive, prolongée et spécifique à chaque enfant.

Ce groupe d'anciennes bonnes élèves entretient avec l'école un rapport non-conformiste. L'école est considérée comme une institution englobante ne permettant pas à chacun d'exprimer sa personnalité. La relecture de leur parcours les conduit à relativiser le rôle de l'école dans les apprentissages et à accorder davantage de crédit à tout ce qui a lieu en marge de l'école. Ainsi, leur niveau scolaire ne semble pas synonyme pour elles de réussite.

Cette galerie de portraits met en évidence comment les parents réinterprètent leur expérience scolaire à l'âge adulte et comment celle-ci participe à forger une image partiale de l'école. Chez les parents se considérant comme « moyens » d'un point de vue scolaire, on constate un détachement vis-à-vis de la culture scolaire, accompagné dans certains cas d'un souvenir douloureux des étiquettes qu'on leur a collé. Chez ceux ayant eu de grosses difficultés à l'école, aboutissant à des redoublements et/ou à des déscolarisations précoces, c'est le sentiment de ne pas être à leur place et l'idée que l'école leur a fait défaut qui prédominent. Quant aux bons, voire très bons élèves, si certains en gardent un bon souvenir, ils annoncent immédiatement être des cas isolés quand d'autres évoquent l'ennui ou l'idée de ne pas avoir su exploiter suffisamment leurs capacités. Voyons à présent comment ces anciens élèves ont endossé (ou pas) leur rôle de parent d'élève au moment de l'entrée de leur enfant à l'école. En effet, l'entrée à l'école est une étape importante pour l'enfant, qui va vivre une expérience d'élève dont on a vu qu'elle pouvait parfois être perçue comme négative (cf chapitre 3, *3. Contrer les verdicts scolaires*). Mais l'entrée à l'école, en particulier lorsqu'il s'agit du premier enfant, est également une transition pour les

parents. Le fait de devenir parent d'un enfant en âge scolaire suppose d'endosser un nouveau rôle, celui de parent d'élève, réactivant ainsi les souvenirs de sa propre scolarité.

2. Du rôle d'élève à celui de parent d'élève

Depuis la loi d'orientation de 1989 « *les parents d'élèves membres à part entière de la communauté éducative […] sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté…* »[112]. Or cette idée de « communauté éducative » - qui selon Maroussia Raveaud permet de « *penser l'appartenance de l'enfant à son école sur le mode de l'appartenance familiale* » (Raveaud, 2006, p. 186). - ne va pas de sens, la famille étant considérée par l'Etat comme un obstacle à la réalisation de l'école française républicaine.

En effet, à la fin du XIXe siècle le projet d'école républicaine de l'Etat éducateur implique que les parents soient administrés par l'institution scolaire (Périer, 2015). Les parents n'ont alors que peu de possibilités d'action vis-à-vis de l'institution, encore moins dans son sein. Cependant, les lois Ferry (1881-1882) consacrent, en même temps que l'obligation d'instruction, la liberté d'enseignement, défendue alors majoritairement par des monarchistes catholiques (voir chapitre 1, *1. Des alternatives scolaires*). À partir de la moitié du XXe siècle, les intérêts des parents vont être défendus collectivement dans des associations de parents d'élèves, dont les années 1970 constituent l'apogée. Aujourd'hui, les sociologues constatent un rapport plus individualisé à l'école, avec plusieurs profils de parents. On identifie classiquement deux groupes de parents. D'un côté des parents stratèges, « consommateurs d'écoles » (Ballion, 1982). Ils connaissent les règles du jeu scolaire et ont les compétences nécessaires pour placer leur enfant sur le « marché scolaire » (Felouzis et al., 2013a), soit en ayant recours au choix du privé ou d'une école publique autre que celle où leur enfant est affecté par l'administration, soit en « colonisant »

[112] Article 11, Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989). S'il existe aujourd'hui des fondements juridiques à ce parternariat, selon Antoinette Ashworth « *c'est très tardivement qu'une collaboration a été institutionnalisée entre l'administration et les parents d'élèves* » (L'École, l'État et la société civile en France depuis le XVIe siècle, thèse Paris II, 1989, tome 1, p. 1131). Voir l'excellent billet de blog rédigé par le docteur en droit, Thomas Bompard, à cet égard : Quand la laïcité repose sur une croyance : http://www.thomasbompard.fr/quand-la-laicite-repose-sur-une-croyance-rev-jurisp-alyoda-2020-n-1-janv-mai/

l’établissement qui leur est assigné (Héran, 1996 ; van Zanten (2012). De l’autre côté, des parents captifs subissent les stratégies des premiers, issus des classes moyennes et supérieures ayant instauré, au moyen d’un suivi plus intense de la scolarité de leurs enfants, une « *parentocatie* ».

Les frontières entre école et famille semblent donc de plus en plus brouillées, ce qui implique une difficulté à saisir quels seraient les rôles attribués à ces deux entités. D’une école « *sanctuaire* » on serait passé à une école « *ouverte* » sur la société. Plutôt que d’école sanctuaire, Guy Vincent parle lui de « *forme scolaire* » (Vincent, 1994). Or cette forme scolaire, nous dit Pachod, est mise à l’épreuve par ce qu’il appelle la « *société cognitive et néo-libérale* » qui permet de faire exister l’école hors de ses murs (marchés liés au soutien scolaire, écoles dans la nature, etc.). Ce mouvement d’ouverture se produit d’ailleurs dans les deux sens. Du côté des professionnels de l’éducation, les enseignants sont incités à voir l’individu au-delà de l’élève ; les parents sont parfois invités à venir dans l’école, comme le montrent divers dispositifs censés leur permettre de se familiariser avec l’institution : “espaces parents”, “café des parents”, ou, de manière plus conséquente, des projets de type “classe passerelle” ou “mallette des parents”[113] dont l’objectif de ces programmes est centré principalement sur la réussite scolaire des enfants des classes populaires. La famille entre dans l’école mais l’école, au-delà de l’instruction, s’invite également à la maison : c’est ce que certains chercheurs appellent la « *pédagogisation de la vie quotidienne* » (Vincent, 1994), « *l’emprise scolaire sur les pratiques parentales* » (Thin, 2009) ou encore l’« *envahissement du scolaire* » (Glasman, 2005).

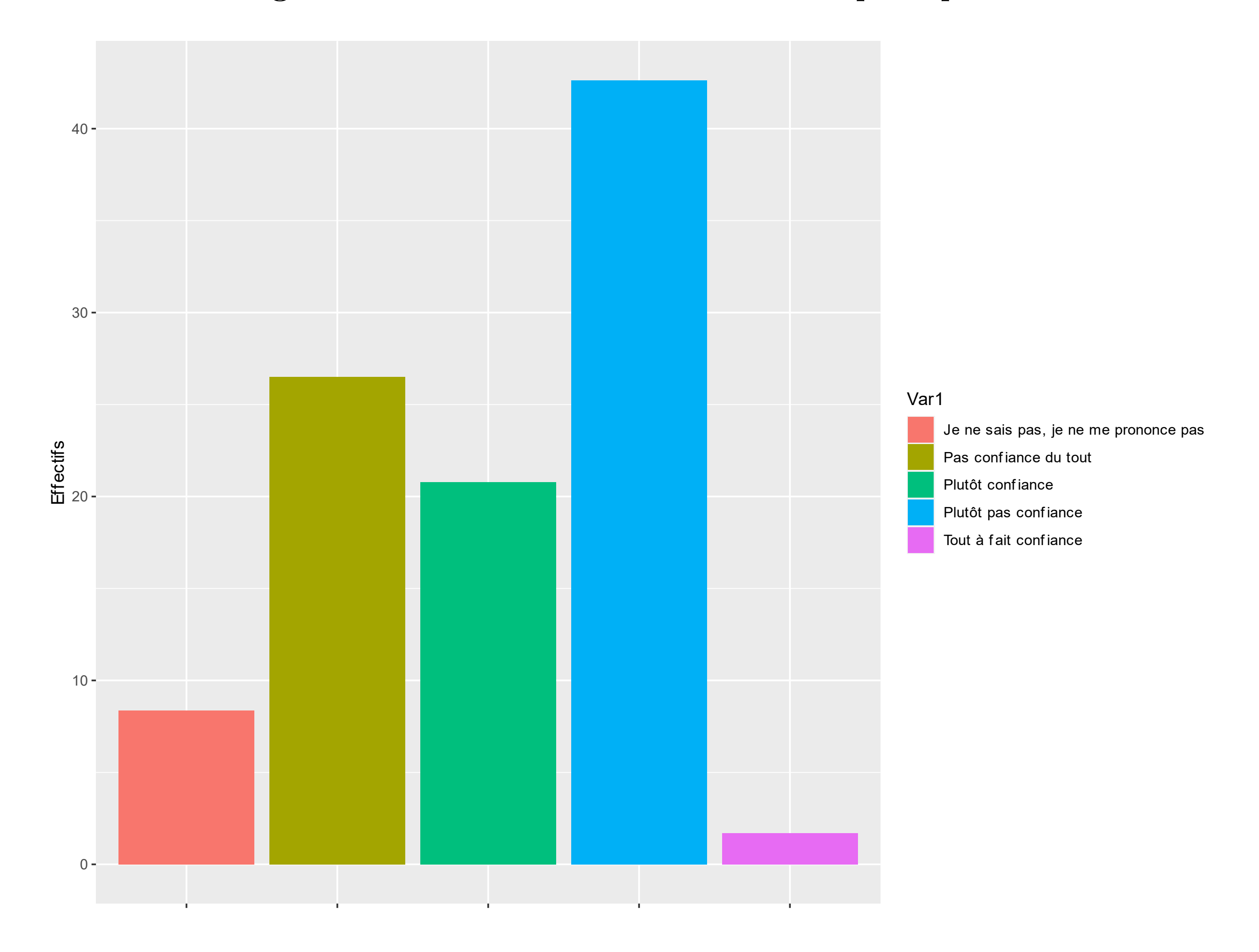
Dans cette section, j’analyse le niveau de confiance en l’école des parents qui choisissent des alternatives à l’Ecole traditionnelle. Plusieurs questions de mon questionnaire portaient sur le niveau de confiance dans les institutions publiques. Dans l'ensemble, 56,7 % des personnes interrogées font totalement ou plutôt confiance aux institutions publiques. Parmi celles-ci,

---

[113] Les parents initialement visés par ce dispositif étaient les parents d’élèves d’établissements du programme Clair (collèges et lycées pour l’ambition, l’innovation et la réussite). Selon le site du ministère : « *La mallette des parents permet aux équipes éducatives d'accompagner et soutenir les parents, en leur rendant plus compréhensibles le sens et les enjeux de la scolarité de leur enfant et le fonctionnement de l'institution scolaire.* », https://www.education.gouv.fr/la-mallette-des-parents-7256.

cependant, l'école publique semble être une institution à part. En effet, à l'égard de l'école, 69,1% des répondants déclarent n'avoir "aucune confiance" ou "pas confiance du tout".

Figure 8 - Niveau de confiance en l'école publique



Lecture : 42,6% des répondant.e.s ont déclaré avoir « plutôt pas confiance » en l'école publique.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Les données qualitatives m'ont permis de décliner ce niveau de confiance/méfiance en quatre types de rapports à l'école[114] me permettant d'analyser comment les parents négocient leur rôle de parents d'élève. Des plus confiants aux plus méfiants, on retrouve ainsi :

[114] J'entends ici le mot « école » comme école d'Etat, c'est-à-dire l'école publique et l'école privée sous contrat qui sont toutes deux rattachées au ministère de l'Education nationale. Si la première fait partie du service public d'éducation, la seconde lui est associée comme l'explique Emile Poulat : « *la législation française n'a cessé d'évoluer dans un sens favorable aux Églises […] associant par contrat les établissements d'enseignement privés (massivement catholiques) au service public de l'éducation nationale* » (Poulat, 2008)

- un rapport de « confiance contrôlée » (Garcia, 2018a), c'est-à-dire une forme de confiance distante qui fait alterner confiance et méfiance ;
- une posture favorable à la co-éducation tout en maîtrisant les modalités de l'investissement ;
- un rapport de méfiance ;
- et enfin, un refus du rôle de parent d'élève.

Ces rapports à l'école ne sont évidemment pas figés une fois par toutes et peuvent évoluer dans le temps : par exemple Solenne et Marco sont passés d'une posture favorable à la co-éducation à un refus du rôle de parent d'élève. Par ailleurs il n'existe pas de corrélation directe entre les catégories présentées dans la première section et la façon dont ils perçoivent leur rôle de parent d'élève. L'expérience scolaire des parents, qui ont pour point commun de mettre à distance l'école, permet de mettre à jour des manières différentes de se projeter (ou pas) dans le rôle de parent d'élève.

2.1. Une relative confiance en l'école

2.1.1. Un rapport de confiance contrôlée

Une minorité de parents rencontrés se placent dans un rapport de confiance contrôlée vis-à-vis de l'institution scolaire : ils suivent le modèle scolaire et sont attentifs à répondre aux attentes de l'institution tout en gardant une certaine distance, teintée de méfiance, vis-à-vis de celle-ci (Garcia, 2018). Si une attention est portée à la singularité de l'enfant, la réussite scolaire est tout aussi importante pour ces parents qui ne veulent pas que leur enfant soit en décalage par rapport aux exigences de l'Education nationale. Les expériences d'instruction alternative des enfants de ces parents sont généralement « éphémères », leur durée moyenne étant d'environ un an et demi, la plus courte expérience étant une expérience d'instruction en famille de six mois et la plus longue une scolarité dans une école pluri-pédagogies de deux ans et demi. Ces expériences gardent par ailleurs un lien plus ou moins fort, selon les parents, à l'Ecole traditionnelle.

Prune m'explique par exemple que dans l'école Montessori où sont scolarisés son fils et sa fille, il n'y a pas de système de notation, ce qui semble la perturber car elle ne peut juger du niveau de son enfant par rapport aux autres alors que, comme on vient de le voir, cet aspect est

parfois dénoncé par des parents qui recherchent des alternatives à l'évaluation normative. Prune dit également participer à l'enseignement quand elle trouve que les informations transmises ne sont pas suffisamment explicitées. Elle prend l'exemple d'une phrase prononcée par son fils au détour d'une conversation :

> Et puis c'est assez déroutant parce que mardi dans la voiture il me dit "Acha - la prof qui fait les cours l'après-midi en anglais – nous a dit que les Anglais ont planté le drapeau en Australie". Et il restait avec cette idée. Et en fait c'est moi qui ai dû développer que c'était la colonisation, donc on a regardé la carte de l'Afrique en 1914, enfin j'ai trouvé que ça sur Internet, on a comparé, etc. (sourit malicieusement). Et en fait, je ne sais pas si c'est ce qu'ils avaient appris, enfin... Du coup il me demandait : "Ça veut dire quoi, indépendant ?" Donc on est partis dans un truc, etc. (Prune, Juriste, Bac+5, 2 enfants, 7 et 5 ans, Ecole Montessori)

La façon dont est déployée la pédagogie Montessori dans cette école questionne doublement Prune, à la fois car elle a le sentiment que les apprentissages ne se font pas en profondeur mais également parce qu'il n'y a pas de système de contrôle de connaissances permettant de s'assurer que celles-ci sont acquises. Elle m'explique dans la suite de l'entretien qu'elle envisage de retirer ses enfants de l'école Montessori car elle souhaite « *un système beaucoup plus normé* ». Pour autant, elle a déjà fait le choix de ne pas les remettre dans le public car il a aussi mauvaise réputation. Elle a donc pensé à un établissement privé sous contrat où il lui semble qu'une attention égale est portée à la personnalité de l'enfant tout comme à ses performances scolaires. Prune intervient en parallèle de l'école car il lui semble que la pédagogie employée à l'école Montessori est très implicite : « *Il faut quand même qu'on soit présents. Par exemple, il a une fiche de devoirs où y'a marqué : ''le verbe 'anter' à l'imparfait", et il doit le compléter mais c'est à vous de lui dire. Il ne l'a pas appris.* ». Toutefois, elle est respectueuse de la frontière entre parents et enseignants et a été déstabilisée par l'organisation de l'école et le comportement de certains parents :

> Au début de l'année on n'arrivait pas du tout. On ne comprenait pas les devoirs, c'était complètement […] enfin on ne comprenait rien. Et donc on a essayé d'avoir des réponses. On a fait un collectif mais y'a pas d'unité, enfin voilà. Et, comme ce sont des niveaux disparates dans la classe, on n'a pas tous les mêmes attentes. Par exemple, c'était mon mari qui allait à la réunion d'information, et y'a une maman qui dit : "moi je n'ai jamais fait de devoirs jusqu'en prépa, mon fils n'en fera pas". Et ben enfin... du coup… Vous voyez, du coup, ce sont des gens qui ne se plient pas aux exigences. Ils

voient les choses d'une certaine manière et ont vraiment des convictions et donc en fait le petit Adrien, ben les poésies il ne les apprend pas... (Prune, Juriste, Bac+5, 2 enfants, 7 et 5 ans, Ecole Montessori)

Prune constate que le modèle de l'école rend peu lisible le rôle des parents qui lui semble pourtant essentiel. Prenant l'exemple des devoirs à la maison, l'école lui semble ne pas « *assumer* » que leur pédagogie repose sur beaucoup d'implicite[115], nécessitant pour le parent un travail d'explicitation nécessaire pour que l'enfant comprenne ce qui est attendu de lui.

Aude, qui a choisi d'instruire ses enfants à domicile jusqu'au CM2, est soucieuse de faire entrer ses enfants dans leur « *métier d'élève* ». Contrairement à la majorité des parents rencontrés, elle reproduit dans le cadre de la maison l'espace de l'école et a toujours admis l'idée que les enfants retourneraient à l'école au moment du collège en m'expliquant que son instruction leur donnait d'excellentes bases et qu' « *en général ils sont à l'aise pendant tout le collège* ». Elle insiste en entretien pour dire que son choix n'est pas un choix contre l'école – même si cette idée est avancée par la plupart des parents, même les plus méfiants – et prend l'exemple de son fils qu'elle a remis plus tôt à l'école du village – en classe de CE2 – car l'école à la maison générait trop de tensions entre eux deux. Elle a apprécié les instituteurs de son fils, « *donc parfois on a besoin de tierces personnes* ». Elle a d'ailleurs choisi un enseignement à distance plutôt exigeant – les cours Saint-Anne – ce qui montre son adhésion aux normes scolaires. Bien qu'elle souhaiterait que l'école se recentre sur sa mission d'instruction et qu'elle délaisse les aspects liés à l'éducation[116], Aude accepte la division du travail éducatif.

Enfin on retrouve également dans cette catégorie des parents dont les enfants ont été en difficulté à l'école publique ou privé sous contrat. Ces difficultés scolaires sont souvent liées à des situations de handicap cognitif qui ont rendu compliqué le maintien en école ordinaire. Le choix d'une instruction alternative remplit au départ un objectif d'épanouissement, qui est toutefois temporaire. Les parents cherchent auprès de l'école un relais et une délégation importante. Or,

---

[115] L'idée d'implicite dans les consignes scolaires a notamment été étudiée par Julien Netter dans sa thèse de doctorat « *La division du travail scolaire : segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine.* » (Netter, 2015)

[116] Par exemple, il lui semble que les enfants ne devraient pas apprendre à nager ou à trier les poubelles sur le temps de l'école, ces activités devant se faire sur le temps extra-scolaire.

la plupart du temps, ils décrivent des écoles alternatives qui, pour fonctionner, se reposent beaucoup sur les parents. Par exemple, Gwendoline me décrit un investissement conséquent de sa part dans l'accompagnement du travail scolaire de son fils. Le choix d'une école alternative n'est alors pas motivé par un désir d'expérimenter une éducation et une instruction alternatives qui soient en phase avec les valeurs éducatives des parents, mais bien plutôt comme la dernière solution, l'école « *refuge* » (Ballion, 1982), aussi appelé « *l'école de la dernière chance* » (Legavre et Haag., 2019).

Pour conclure, l'ensemble de ces récits montre que certains choix d'instruction alternative sont pris sous différentes contraintes et qu'ils peuvent cacher un attachement plus ou moins fort à l'Ecole traditionnelle. Toutefois, dans certains cas comme celui de Jessica (Secrétaire de direction à mi-temps, BEP Comptabilité, 2 enfants de 18 et 11 ans, IEF pour la seconde), l'école publique semble être l'unique solution à la portée des parents, les rapprochant alors du groupe de parents captifs (Périer, 2019). En effet, pour cette mère, la brève expérience d'instruction à domicile (six mois) est liée à des contraintes matérielles objectives. Par ailleurs, si elle a pensé à inscrire son enfant dans une école alternative qui venait d'ouvrir à une demi-heure de chez eux, le coût (500 euros par mois) a rendu le projet inenvisageable. Sa fille, multi-dys et TDA/H, est entrée au collège en septembre 2020 en bénéficiant, une heure par jour, d'une Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). Jessica a envoyé un dossier à la Maison Départementale pour les Personnes Handicapées (MDPH) pour une orientation en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) en février 2020 et a reçu une réponse négative le lendemain de la rentrée de septembre 2020. Selon les caractéristiques sociales des parents, le parcours scolaire des enfants en situation de handicap peut considérablement varier (Blum, 2017 ; Bouchet, thèse en cours), certains pouvant choisir la flexibilité d'une école alternative quand d'autres se dirigeront vers des écoles ou classes spécialisées de type ULIS qui n'auront sans doute pas le même effet sur l'évolution des enfants.

2.1.2. Jouer le jeu de la coéducation en maîtrisant les modalités de l'investissement

La deuxième sous-catégorie de parents partiellement confiants dans l'institution scolaire regroupe ceux qui sont à la recherche de davantage de coopération avec l'école. Pour eux, l'école alternative est une manière de coconstruire, avec le personnel enseignant[117], l'éducation et l'instruction des enfants. Marie qui a choisi une école du « troisième type » raconte :

> C'est un énorme boulot pour Fabrice et Elodie [respectivement l'enseignant de la classe unique et la directrice de l'établissement]. Il y a tant de partage avec les parents, d'échanges… Ça, ce n'est pas dans toutes les écoles, euh… Je trouve que c'est important et... Et voilà, moi, je suis contente de savoir que je peux avoir un accompagnement, qu'on va faire des réunions, qu'on va essayer de trouver des solutions ensemble et que les parents, on peut penser à des choses et eux, ils peuvent penser à des choses et ensemble on peut construire pour l'enfant, afin de lui apporter un socle des bases solides… voilà ! (rires) (Marie, Au chômage, anciennement responsable pédagogique d'écoles post-bac, Bac+3, 1 enfant de 4 ans, Ecole du troisième type)

Marie met l'accent sur la coéducation, insistant aussi bien sur ce que l'équipe enseignante peut apporter que sur la contribution des parents, considérés comme des porteurs d'idées. Ce style d'investissement convient également à Franck (Musicien et professeur, Baccalauréat, 1 enfant de 5 ans, Ecole Steiner) qui excluait, avec la mère de sa fille, l'option de l'instruction à domicile – choisie par sa sœur – tout en ayant besoin de s'investir davantage que dans une « Ecole traditionnelle ». Ils ont donc fait le choix d'une école parentale – c'est-à-dire gérée par les parents – utilisant la pédagogie Steiner, même s'ils n'étaient pas fermés à d'autres pédagogies. Le choix de l'école entre dans un projet de vie plus large puisqu'ils se sont installés avec une autre famille dans un territoire rural qui attire depuis de nombreuses années des initiatives novatrices. Si l'école était un motif de déménagement, ils ont avant tout /également rejoint d'autres amis qui travaillaient dans un centre écologique dans cette région. Dans la charte pédagogique de l'école, on peut notamment lire : « *Parents et pédagogues travaillent ensemble, garants de valeurs communes, prenant comme base la présente charte.* »

---

[117] Le terme « enseignant » est utilisé pour qualifier les personnels d'éducation qui ont la charge d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Selon les acceptions pédagogiques, certaines écoles n'utilisent pas le terme d'enseignant mais de facilitateur · rice (école démocratique), de jardinier · ère d'enfants (école Steiner) ou de pédagogue.

Dans le cas de Franck, le degré d'investissement est très important. Cette participation humaine et matérielle se substitue, en partie, à une participation financière (voir chapitre 6). Pour Amanda, dont les enfants sont en école Montessori, le simple fait d'être invitée dans la classe est un gage de la place occupée par les parents dans l'école : « *Mais il y a beaucoup d'observation à Montessori ; il y a plein de gens qui viennent observer. Même nous, parents, on est invités à venir observer. Mon mari l'a fait. C'est là qu'il m'a dit : "c'est juste magique"* ». Ce type de dispositif, qui existe aussi dans le système public (voir le début de section, 2. Du rôle d'élève à celui de parent d'élève), est davantage conçu pour des parents d'origine populaire afin de leur permettre de se familiariser avec l'institution. De la même manière, Clotilde évoque une qualité d'écoute, dans l'école Montessori où sont ses enfants, qui ne lui paraît pas comparable avec la relation qu'ils avaient auparavant à l'école publique :

> Clotilde : Si vous voulez, depuis qu'on y est, ça fait quatre ans, on connait les personnes, on connait les éducateurs. Là, cette année, moi, l'éducatrice de mon fils c'est un vrai bonheur. Je n'ai jamais autant discuté avec une éducatrice que… Même à l'école maternelle, quand ma fille y était en public, on a eu le rendez-vous avant qu'elle rentre, car la directrice reçoit toutes les familles, et moi j'ai sollicité un rendez-vous car on partait avant la fin de l'année mais sinon on avait aucune communication avec les enseignants : « bonjour le matin, au revoir ». Et moi on m'avait dit, si on vient vous voir c'est qu'il y a quelque chose. Bon ben moi-même, si y'a rien, j'aimerais bien savoir où en est mon enfant et comment ça se passe.
>
> Pauline : Et cette qualité de l'écoute, à votre avis, elle est due à quoi ?
>
> Clotilde : Alors ben, elle est due à sa formation parce qu'elle est éducatrice Montessori et puis la façon dont les gens de cette école voient l'enfant en tant qu'un individu à part entière qui a des émotions, qui peut être bonnes ou moins bonnes. Moi, j'ai un petit garçon qui a beaucoup de colère en lui, souvent, et, quand il ne veut pas faire quelque chose, il ne veut pas faire quelque chose et en fait l'éducatrice cette année, depuis le début de l'année, on travaille avec elle parce qu'il y a des moments, mon fils ne veut pas forcément se mettre au travail mais elle trouve toujours des astuces. Elle observe beaucoup beaucoup les enfants, elle leur propose en fonction de... Comme je vous disais tout à l'heure, mon fils est très intéressé par tout ce qui est géographie, le monde etc. Et là, pendant le confinement, on a beaucoup travaillé là-dessus parce qu'on sait que c'est quelque chose qui le motive. En ce moment, l'autre jour, j'ai remarqué, en lui lisant une histoire, ce sont les chiffres romains qui l'intéressent. Ben, on a travaillé sur les chiffres romains parce qu'il connaissait qu'un deux trois quatre cinq par exemple, mais voilà savoir ce que c'est qu'un chiffre romain donc euh... (Clotilde, gestionnaire

d'une micro-crèche et chargée de mission à l'Université, bac+5, 2 enfants de 11 et 6 ans, Ecole Montessori)

Le fait de bien connaître l'éducatrice et de pouvoir échanger régulièrement avec elle est perçu comme un aspect positif de l'école tandis qu'à l'école publique, les relations entre le corps enseignant et les parents se bornaient d'après cette mère à un courant d'informations circonstanciées allant de l'école vers les parents. Ce mode de communication unilatéral – « *si on vient vous voir c'est qu'il y a quelque chose* » – ne convient pas non plus à Clotilde qui souhaiterait des échanges fréquents. Elle attend d'être également aiguillée par l'éducatrice qui lui prodigue des conseils pour mettre en place certaines activités à la maison.

L'absence de co-éducation est aussi la raison pour laquelle Solenne et son mari ont décidé de déscolariser leurs filles - respectivement en maternelle et en primaire - scolarisées dans une école privée sous contrat catholique à pédagogie alternative. Parents d'élèves et trésoriers d'une association, elle indique qu'ils ont porté ensemble « *beaucoup de projets* ». Pourtant, lorsque je la questionne sur la place laissée aux parents dans cette école, elle donne un autre son de cloche :

> En fait, oui et non... Oui et non parce qu'en fait on s'est rendu compte qu'on pouvait animer les kermesses, ramener des sous... mais dès qu'il y avait des problèmes, et sur cette école il y en avait quand-même, le volet pédagogique / comportemental des enseignants, on n'avait pas trop le droit d'y toucher... Donc nous on était pas mal sollicités non pas pour nos filles, par d'autres parents, en tant que parents d'élèves, pour dire : "Voilà, mon fils rencontre tel souci, tel machin, tel truc". On a essayé de mettre en place des connexions, des trucs et ça n'aboutissait jamais car c'était un peu la chasse gardée. Les parents ne sont pas compétents en pédagogie, en éducatif lié aussi à la scolarité. (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

Si certains aspects liés au style d'enseignement ne correspondaient pas au projet éducatif de Solenne et Marco, le fait de ne pas pouvoir décider des modalités de l'investissement a été un facteur de blocage. Solenne conclut : « *On a pris la décision de ne plus demander à un tiers ce qu'on pouvait au moins essayer de faire nous-mêmes.* » Cette absence d'investissement et de communication avec les parents est parfois contestée dans les écoles démocratiques où, comme l'indique Stéphanie qui a fait le choix de cette école, il y a « *un respect de la vie privée des membres, c'est-à-dire que sauf un truc très, très grave, les parents ne sont pas au courant de ce que font les enfants toute la journée* ». Si cet aspect n'est pas problématique pour Stéphanie,

Camilla m'explique qu'après un an et demi de scolarisation dans une école démocratique, elle a réinscrit sa fille à l'école publique. Parmi les raisons avancées, les dysfonctionnements liés à la communication de l'école mais également une coéducation qui reposait sur la prise en charge d'une grande partie du travail scolaire par les parents, ce qu'elle désapprouve.

Tous les parents ne recherchent pas la coéducation, à l'image de Stéphanie qui conçoit que l'école soit l'espace de l'enfant et qu'elle n'a pas besoin de tout savoir. De plus, Stéphanie est très investie dans son travail et malgré des expériences passées de coéducation en crèche parentale – elle a eu la charge de deux commissions, alimentation et RH – ce degré d'implication lui convient : « *Ouais, moi, ça me va, parce que de toute façon je n'aurais pas le temps de consacrer plus de temps que ça.* » De plus, elle considère que scolariser son enfant de cette école, *« c'est déjà un gros boulot » : « ça m'a pris du temps en lecture, je me suis énormément documentée sur le sujet, j'ai regardé pas mal de… Bon "Être et Devenir" bien sûr… Mais d'autres… d'autres documentaires qu'on peut voir sur Internet.* » Elle participe quand même aux réunions mensuelles qui sont l'occasion de discussions animées entre parents. Christophe non plus ne souhaite pas y consacrer plus de temps et estime participer à la vie de l'école parentale en soutenant sa femme qui, elle, s'y investit. Pour d'autres comme Solenne et Marco, la coéducation est mise à l'épreuve quand c'est l'école qui décide de la place que les parents devraient avoir, ce qui se solde par un refus des parents de la division du travail éducatif. Alors qu'ils considèrent que l'instruction et l'éducation ne devraient pas être dissociées, cela génère chez eux de l'incompréhension qui débouche sur une stratégie d'éviction à défaut d'avoir pu faire entendre leurs voix (Hirschman, 1970).

2.2. Un rapport de méfiance

Les relations de méfiance entre les parents et l'école ont déjà été largement étudiées par la sociologie de l'éducation (Allouche, 1997; Kakpo, 2013; Pagis, 2014; Lignier, 2012a), la sociologie de la religion (Raison du Cleuziou, 2019) mais également par les pouvoirs publics (Fotinos, 2014). En particulier, l'échec de la politique volontariste de démocratisation scolaire des années 1980-1990 (Beaud, 2003) a cristallisé les critiques avec pour conséquences l'émergence du thème de la dégradation de l'école publique, souvent au nom d'une vision élitiste du système éducatif. Cette

critique sociale de l'école, tout en se maintenant, côtoie une critique « artiste » (Boltanski et Chiapello, 2011a) consistant à démontrer l'incapacité de l'école à lier réussite et épanouissement. Cette critique qui valorise l'authenticité trouve un écho chez les familles valorisant l'expressivité dans l'expérience scolaire (cf. chapitre 5), en accordant une place centrale à l'épanouissement de l'individu. Si les rapports de méfiance entre les parents et l'institution scolaire ne sont donc pas nouveaux, les témoignages recueillis dans cette enquête permettent de mettre à jour des motivations renouvelées à s'éloigner de l'école. Il s'agit d'abord de craintes quant à la socialisation des enfants, mais également relatives aux apprentissages qui s'y déroulent. Enfin, une certaine catégorie de parents refuse le rôle de parent d'élève.

2.2.1. Se méfier du cadre de socialisation et des apprentissages

Remettre en cause la socialisation à l'école

Une des causes principales identifiées à l'origine du développement de l'enseignement privé après 1968 est une nouvelle conception de la socialisation, celle d'une action totale sur l'élève, ne se bornant pas à la transmission des connaissances mais au contraire s'aventurant dans les terrains de la formation de l'individu et de l'épanouissement de sa personnalité (Ballion, 1982). De fait, plusieurs parents parmi ceux qui font l'objet de cette étude signalent en entretien des expériences décevantes sur le plan de la socialisation conduisant à un changement.

Elisabeth avait scolarisé sa fille dans une école privée – niveau maternelle – sous contrat labellisée « calandrette »[118] et utilisant la pédagogie Freinet. Elle considérait celle-ci comme une école « *alternative* ». Elle s'était engagée dans l'association de parents d'élèves en tant que secrétaire. Son bureau se trouvait à proximité de la classe, ce qui lui donnait la possibilité de voir ce qu'il s'y passait. Elle raconte : « *ça m'avait déjà un peu refroidi, sur le fait de mettre ma fille à l'école, même cette école alternative, qui était censée être un peu mieux qu'ailleurs. La maîtresse était toujours en train de crier sur les enfants, enfin voilà... Donc ça a été une*

[118] Les établissements scolaires Calandreta (en occitan, ''petite alouette'') sont des écoles et collèges bilingues franco-occitans. Elisabeth et sa famille ont connu de nombreux déménagements et ne sont pas originaires de la région Occitanie. Le choix d'une calandrette s'est donc fait plutôt parce qu'il proposait des méthodes alternatives d'enseignement que par volonté d'un apprentissage bilingue.

expérience moyenne. J'ai voulu chercher une autre école mais je n'ai rien trouvé qui me satisfaisait… ». N'ayant pas trouvé d'école sur le moment, elle décide de la laisser une année dans celle-ci. La famille déménage par la suite en Normandie et sa fille est scolarisée dans une école maternelle publique « *classique* ». Le mécontentement d'Elisabeth continue d'augmenter et elle se dit *« insatisfaite par rapport aux pratiques qu'il y avait ».* Elle cite entre autres *« le peu d'ouverture* », faisant référence à son mode de vie et ses valeurs *: « Un mois avant Noël, la maîtresse avait donné un catalogue de supermarché aux enfants de maternelle pour qu'ils choisissent leurs cadeaux de Noël, enfin voilà, moi tout ça… C'étaient des pratiques, étant donné que nous, on n'était pas du tout dans le consumérisme, ça nous posait un gros problème. ».* Cet extrait met clairement en évidence le fait que les apprentissages se déroulaient correctement pour sa fille mais que les valeurs véhiculées par l'école, comme à la période de Noël, étaient trop éloignées des siennes pour qu'elle se sente confortable avec l'idée d'y scolariser sa fille. À la suite d'un nouveau déménagement en Suisse – son aînée est alors âgée de neuf ans et le second fait son entrée en maternelle – les deux enfants sont scolarisés ensemble dans un nouvel établissement. Alors que sa fille est en classe de CM2, Elisabeth raconte sa colère : « *Ça s'est très mal passé. Elle est tombée sur une enseignante qui l'a vraiment stigmatisée depuis le début de l'année, parce qu'elle [sa fille] est très méticuleuse, elle aimait bien faire les choses, et la maîtresse n'a pas supporté ça.* » A l'issue de cette année scolaire Elisabeth explore différentes options. Deux issues se dessinent : la scolarisation dans une école Steiner qui s'est avérée impossible – sa fille étant sur liste d'attente – et l'instruction en famille qui a été l'option finalement choisie.

Carole indique également en entretien qu'elle est dérangée par « *la façon de penser qu'inculque l'école aux enfants* ». S'il ne lui paraît pas « *anormal que les enfants aillent à l'école* ». Elle évoque une « *forme de socialisation* » qui lui déplait. Elle se place également sur le plan des valeurs et non celui des apprentissages. Sans en dire beaucoup plus, elle indique toutefois que l'école manque d'ouverture d'esprit et qu'elle est trop rigide. Carole est très attentive aux apprentissages sociaux de ses enfants, plus qu'à leurs apprentissages scolaires. Elle cite par exemple l'entraide, la solidarité, l'empathie. Elle juge ces apprentissages insuffisants à l'Ecole traditionnelle. Selon elle, l'expérience de son fils aîné est la preuve d'un dysfonctionnement : celui-ci revenait toujours agité de l'école et s'en plaignait ouvertement. Face

à la difficulté de gérer ce comportement, Carole met en cause l'école qu'elle rend responsable de son mal-être.

Guenaëlle, d'une manière un peu différente, insiste sur l'importance de choisir une école en accord avec ses valeurs. Elle souhaite que son fils « *soit connecté au monde rural* ». Elle-même a suivi toute sa scolarité dans une école publique et raconte que « *ça s'est bien passé* ». Pourtant comme Elodie, elle évoque les situations de ses amis pour qui « *ça avait été très difficile* ». l'insistance sur les parcours scolaires ratés, alors qu'elle-même a connu un parcours sans encombre, procède d'un discours de justification consistant à invalider l'école. Cette stratégie a été identifiée par Jennifer Lois dans son ouvrage sur les mères instruisant leurs enfants à domicile dans le Nord-Ouest des Etats-Unis (Lois, 2013a). Par ailleurs, Guenaëlle estime n'avoir pas suffisamment développé sa créativité et sa liberté : « *Je le sens dans mon quotidien, dans mes réflexes, dans ma façon de vivre, que je n'ai pas une pleine… une pleine liberté* ». Elle a choisi de scolariser son fils dans une école Steiner pour cette raison, « *pour lui offrir ça* », estimant que « *ça ne passe pas que par des valeurs parentales* ». Elle ajoute : « *On passe beaucoup de temps à l'école… Du coup, c'est important que l'école soit un peu… corresponde à mes valeurs.* » Elle associe l'école « *classique* » à une éducation « *hors-sol* ». Ayant des grands-parents agriculteurs, elle considère s'être déconnectée de ce rapport à la terre et à la nature.

Pour certains parents, ce sont de mauvaises expériences à l'école qui les alertent sur le cadre général de l'école, au-delà de l'instruction. C'est le cas d'Amanda qui n'avait, au départ, jamais remis en question la scolarisation de son fils, qui lui paraissait « *toujours heureux* » :

> L'histoire a commencé avec Alexis, qui a aujourd'hui 16 ans, parce que très tôt (*insiste*) on s'est rendu compte qu'il n'aimait pas trop l'école. C'est-à-dire qu'il est très sociable, il se fait facilement des amis, y'a pas de sujet sur... l'école en général, mais c'est le fonctionnement qui je pense ne lui a jamais convenu et on s'est rendu compte quand il a été en âge de l'exprimer. Ça a commencé en CP quelque chose comme ça, CP-CE1, vraiment on s'en est rendus compte… qu'il souffrait en fait à l'école, et ça paraissait pas du tout. C'était un petit garçon très souriant, tout le temps joueur. Jamais je n'aurais pu penser que ça n'allait pas à l'école, qu'il n'était pas heureux, donc il y a eu plusieurs manifestations surtout en CP. […] Et je me suis dit : « ok, mon fils se sent enfermé, je comprends pourquoi on le traite de touriste, il a envie d'être dehors ». En plus, il a une façon de comprendre qui est certainement

un peu différente. (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Amanda se rend alors compte qu'elle ne sait pas exactement ce qu'il se passe à l'école et commence à s'inquiéter. Elle consulte en compagnie de son ex-mari un pédopsychiatre pour permettre à leur fils de s'exprimer. L'année suivante, en classe de CE2, Alexis leur raconte des événements qui ont lieu dans sa classe avec le maître qu'elle qualifiera plus tard de « *psychorigide* ». Elle ajoute : « *On s'est rendus compte qu'il se passait des choses qui n'étaient absolument pas (*insiste*) normales.* » D'autres événements, entre élèves cette fois, finissent de convaincre Amanda de déscolariser son fils aux vacances de février. À ce moment-là, elle se trouve en congé maternité et décide de garder Alexis avec elle en essayant de l'accompagner dans ses apprentissages. La tâche est difficile car « *il ne voulait plus faire de maths, plus de français, plus d'histoire géo. Toutes les matières qu'il faisait à l'école, il ne voulait plus les faire, donc on a fait de l'italien, des sciences, des trucs pratiques.* » Amanda exclut toutefois la voie de l'école à la maison car elle souhaite reprendre son travail et estime qu'elle n'est pas du tout « *patiente pour ses apprentissages* ». Elle commence à se renseigner « *sur ce qui existait d'autre comme solution pour l'école* ». Elle discute avec ses deux meilleures amies du lycée, respectivement en Australie et en Allemagne, qui lui proposent des écoles « *alternatives* », ayant fait elles-mêmes ce choix pour leurs enfants, l'une à Montessori, l'autre à Steiner. Après cette expérience, l'important pour Amanda c'est que l'enfant « *doit être en sécurité, il doit se sentir bien l'école, ça doit être un plaisir* ». Alexis entre donc dans une école Montessori en CM1. Elle raconte avec soulagement avoir « *retrouvé* » son fils : « *Il a fallu une année quand-même pour qu'il reprenne confiance en lui et de toute façon l'idée c'est qu'il re-aime l'apprentissage, qu'il reprenne confiance en lui, qu'il retrouve son rythme à lui.* » Elle explique qu'au contraire, sa fille était très adaptée à l'école « *classique* ». Selon Amanda, elle recherchait l'assentiment de son enseignante, c'est-à-dire la conformité. Apprenant à se tenir et à se contenir, selon Amanda, une fois sortie de l'espace de l'école, elle devenait une « *petite furie* » : « *Toute la journée, elle se comportait comme il fallait se comporter, et le soir avec nous, elle se lâchait, en fait, elle pouvait être elle-même. Elle avait besoin de se vider, en fait.* » Amanda décide de la scolariser comme son frère à l'école Montessori

par peur que l'école ne la transforme en « *petit agneau* ». Selon elle, « *le travail de Montessori classique a fait que Valentine est devenue complètement elle-même, en fait* ».

Que ce soit en raison d'expériences socialisatrices décevantes voire menaçantes dans le cas de Amanda, ou parce que les parents formulent un projet de socialisation précis (Guenaëlle), la dimension socialisatrice de l'école est un facteur important dans le choix d'une alternative à une scolarisation en « Ecole traditionnelle ». Mais si les parents ont des doutes sur la socialisation des enfants à l'« Ecole traditionnelle », l'instruction également est remise en question par certains d'entre eux.

Remettre en cause les apprentissages à l'école

Guenaëlle explique douter du fait que l'école actuelle permette d' « *apprendre les choses intelligemment* ». C'est en partant étudier au Québec qu'elle prend du recul sur son expérience scolaire qu'elle jugeait plutôt positive avant son départ. Elle commence alors à s'intéresser au système d'enseignement : « *A partir de ma troisième année de fac, j'ai découvert autre chose… Un autre modèle éducatif, parce que les Québécois n'ont pas la même relation à leurs profs, à leur confiance, enfin, à ce qu'ils font, l'approche par projet pour apprendre… Enfin, je trouve que nous, on apprend… En tout cas, en fac, j'apprenais vraiment très bêtement.* »

Si Guenaëlle valorise l'apprentissage par projet, Elodie pense que « *si tu es plus libre de savoir ce que tu veux apprendre, alors tu apprendras mieux* ». Elodie entend redonner de la liberté dans les apprentissages intellectuels de sa fille en choisissant de l'instruire à domicile. Elle estime qu'il y a trop de contraintes à l'école se répercutant sur l'apprentissage de l'enfant. Audrey aussi fait le lien entre apprentissage et liberté ; ce dernier aspect lui paraît manquer à l'Ecole traditionnelle. Elle évoque un reportage intitulé *Le maître est l'enfant* dans lequel *« l'enfant va être attiré par ce qu'il aime, et je pense que c'est un peu ça qu'il manque à l'école, en fait, c'est toute cette créativité […]Ils ne peuvent pas s'exprimer comme ils veulent à l'école, en fait ».* Le trop grand nombre d'enfants par classe, *« 25-30 élèves par classe »* lui paraît un frein à cette liberté. Celle-ci ne sera permise que dans un cadre où une attention individuelle est donnée à chaque enfant. Le concept de liberté, telle que l'utilise Guénaëlle, est synonyme d'autonomie, c'est-à-dire « *une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même*

moment », où les élèves peuvent *« se déplacer au sein de l'espace de la classe* » et « *parler avec d'autres* » élèves avec un enseignant qui « *n'enseigne plus, mais guide* » en passant de l'un à l'autre (Lahire, 2001, p. 153). En revanche, contrairement à ce qu'avance Lahire, ici l'autonomie et la liberté sont directement reliées à l'épanouissement de l'enfant. Apprendre librement contribue à la fois au bien-être individuel et à un apprentissage efficace, comme je le décris dans la section suivante.

Plusieurs parents font état de connaissances en éducation qu'ils ont acquises et continuent d'acquérir en s'auto-formant. Au fur et à mesure de son expérience, Floriane m'explique que ses idées éducatives s'affinent :

> Floriane : J'ai lu, j'ai fait des recherches, j'ai trouvé des blogs sur lesquels j'ai accroché, en disant : « Ah oui, ça, ça m'intéresse, cette façon de voir l'éducation et de la faire », comme tout concept un peu Montessori, et encore ce n'est pas celui que je préfère, mais Montessori et comment ça s'appelle... ?
>
> Pauline : C'est une femme ? Charlotte Mason ?
>
> Floriane : Oui c'est ça ! (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Aujourd'hui, elle est « *persuadée que les gamins, même en primaire, jusqu'en CM2 ils ont besoin d'être à l'extérieur* ». Elle s'est formée sur la question des apprentissages avec des MOOC (Apprendre à apprendre ; Education et neurosciences ; Oubli et mémoire). En gagnant en expertise et connaissances, elle est devenue plus exigeante car elle est convaincue que l'école devrait suivre les recommandations scientifiques en neurosciences pour que les enseignants « *puissent apprendre aux enfants de façon adaptée à ce que leur cerveau soit utilisé au maximum de leurs capacités* ». Elle met en avant des méthodes inspirées par des valeurs expressives qui seraient supérieures à celles mobilisant des valeurs instrumentales : « *Tu n'apprends pas par la contrainte, tu apprends parce que tu as envie* ». Cette idée est renforcée par une conception innéiste et naturalisante de l'enfance - « *un gamin par essence, il aime apprendre et découvrir* » - soutenue par l'expérience de Céline Alvarez qu'elle cite pour étayer son propos (cf chapitre 1). Elle évoque également l'idée que l'école ne rend pas les enfants autonomes et ne leur laisse pas prendre des risques. Elle décrit par exemple en entretien la présence de panneaux "attention"

dans la cour de récréation et le fait que tout est fait pour que l'enfant ne prenne pas de risque, ce qui implique selon elle qu'il ne peut pas comprendre pourquoi faire certaines choses est dangereux. Elle accepte difficilement l'idée que des règles soient fixées pour tous car cela diminue la liberté individuelle de chaque enfant. Elle n'adhère pas aux politiques de sectorisation de l'affectation des élèves dans les établissements d'enseignement et pense qu'un parent devrait pouvoir choisir l'enseignant de son enfant comme il choisit son médecin car c'est une relation de confiance.

Elisabeth qui, comme on l'a vu (2.1.1.), est soucieuse d'un espace de socialisation cohérent avec son système de valeurs, remet également en cause le style d'enseignement que sa fille a connu : « *Je voyais bien que ma fille ne s'épanouissait pas à l'école et aussi je ne supportais pas de la voir rentrer avec ses feuilles polycopiées… qui ne donnent absolument pas envie d'apprendre quoi ! Je trouvais que les apprentissages étaient d'un triste !* » Elle remet également en cause l'usage des devoirs, dont elle rappelle l'interdiction, tout en indiquant qu'elle sait, par une cousine enseignante, que certains parents les revendiquent « *parce qu'ils ont peur que leurs enfants n'apprennent pas assez* ». Chez Audrey, le corollaire de la liberté c'est le plaisir d'apprendre. S'appuyant sur les travaux des neurosciences qu'elle perçoit comme « *unanimes* » sur ce point, elle avance : « *Un enfant ça apprend en s'amusant, ça apprend avec une bonne ambiance et tout, donc c'est chercher ça, en fait.* » Au-delà du plaisir d'apprendre, c'est le sens même de l'acte d'apprendre qui est évalué. Pour Joséphine, l'apprentissage ne peut se faire de manière instrumentale mais est conçu comme un acte intellectuel où l'enfant développe un rapport réflexif par rapport au savoir :

> Tu n'études pas des lettres juste pour apprendre des lettres qui te font chier quoi. Tu apprends des lettres parce que, je ne sais pas... intellectuellement c'est intéressant. Tu n'apprends pas l'histoire pour apprendre l'histoire mais parce que ça te permet de comprendre ce qui se passe aujourd'hui. Pareil pour les sciences, ça te permet de comprendre comment le monde fonctionne, quoi. (Joséphine, Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF)

Il s'agit bien de donner du sens aux savoirs scolaires qui doivent être directement connectés à la vie courante. Ces parents privilégient les visées expressives (voir section 3, chapitre 3). Pour

d'autres, l'école devrait viser le développement de l'ensemble des potentialités de l'enfant. Cette idée se décline en visées réflexives - l'école devrait être déconnecté des enjeux de placement scolaire et redevenir un lieu de savoir (cf portrait de Jeanne ci-dessus) – ou visées instrumentales, comme dans le cas de Pascale qui cherche à maximiser les connaissances, dans une optique davantage ancrée dans la performance et la productivité :

> Pascale : Moi, j'étais un peu déçue sur la manière de présenter les apprentissages [à l'école publique], c'était... y'avait pas beaucoup d'ambition ! Moi, je crois beaucoup au potentiel des enfants, de mes enfants, mais des enfants en général, et je trouvais ça peu ambitieux, quoi. C'était, bon bah... voilà, on va leur proposer des jeux, à la fin de l'école faut qu'ils sachent compter jusqu'à 30. Tu te dis : ''Bon ok, ce n'est pas…'' Justement quand je lis le livre de Céline Alvarez, où on voit des enfants qui arrivent à compter jusqu'à 1 000, je me dis : ''Bon, bah…''
>
> Pauline : Ça te semblait un peu limité ?
>
> Pascale : C'est ça, je me suis dit : « Oui, bon, ben est-ce qu'ils vont vraiment tirer profit de son potentiel ? » Donc l'idée à la base, c'était vraiment ça. C'était plus d'ambition pour l'apprentissage de mon enfant. (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

Pascale se place en tant que parent-instructeur – un statut que lui confère le choix de l'IEF - en s'autorisant à évaluer la façon dont se déroulent les apprentissages. Elle n'hésite pas à empiéter sur le terrain de l'école si elle estime que certains enseignements pourraient être plus poussés, remettant ainsi en cause la division du travail éducatif (Garcia, 2018a).

Ce sont finalement les apprentissages purement académiques, dont la qualité ne serait pas suffisante et la quantité trop importante, qui sont remis en cause par plusieurs parents. Par ailleurs, l'effet de l'école sur l'enfant est aussi dénoncé, comme par Elisabeth qui signale que sa fille a commencé à moins dessiner en allant à l'école : « *Je voyais bien que... ma fille dessine beaucoup, elle dessinait moins... je voyais bien que ça... elle ne s'épanouissait pas... on voyait comme une petite flamme qui s'éteignait, quoi.* » L'école prendrait trop de place, s'immisçant dans les activités extra-scolaires de l'enfant. Si Elisabeth prend l'exemple du dessin, c'est pour mettre en avant une activité dans laquelle sa fille prenait du plaisir et qu'elle a progressivement délaissée, ce que regrette sa mère. Par-là, Elisabeth signale que le dessin n'étant pas une activité scolairement rentable, elle est abandonnée par les enfants qui sont encouragés à s'investir dans

des activités ayant un lien avec l'école. Cette intrusion de la forme scolaire, parfois appelée « *pédagogisation de la vie quotidienne* » (Vincent, 1994) ou encore « *envahissement du scolaire* » (Glasman, 2005), est dénoncée par une catégorie de parents instruisant à domicile qui essaient d'assouplir, voire dans certains cas de supprimer, cette forme scolaire à la maison.

Un autre aspect entourant l'apprentissage est récusé par la majorité des parents interrogés, bien que quelques-uns y soient sensibles (voir chapitre 2, 2.2.) : la notation. L'évaluation scolaire, qui révèle l'écart à la norme de l'enfant ne prouve pas, selon ces parents, ce que vaut l'enfant pour lui-même. Plutôt que de se centrer sur l'enfant, le curseur est indexé sur le cadre normatif, allant à l'encontre du rythme et des spécificités de ce dernier, ce qui est pourtant recherché par ces parents. Deux régimes de normes distincts sont ici opposés : les normes développementales, qui seraient propres à l'enfant, et les normes scolaires, qui déterminent à quel niveau de connaissances et de compétences il doit arriver selon l'institution scolaire. L'important serait alors là où en est l'enfant dans son développement et pas par rapport aux autres. L'évaluation scolaire traditionnelle leur paraît néfaste car elle ne permettrait pas de savoir ce que l'enfant vaut vraiment. Pour Cécile, qui a effectué toute sa scolarité dans le public à travers un cursus prestigieux, l'école classique est « *hyper normative* » :

> Il faut savoir ça à tel âge. J'ai des amis maintenant, des jeunes, qui ont des enfants petits, maintenant à la crèche, il y a un livret d'évaluations ! Mais c'est horrible ! Mais vous vous rendez compte ! Mais vous vous rendez compte, rien que le terme ''réussir à l'école'' ! C'est comme si vous disiez ''réussir dans sa vie amoureuse'', ça n'a pas de sens ! (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

La dénonciation des effets négatifs de l'évaluation s'appuie notamment sur la vulgarisation de recherches en psychologie sociale. On peut notamment citer l'ouvrage de Butera, Buchs et Darnon paru en 2011 sous le titre *L'évaluation, une menace*. En introduction de leur ouvrage, les auteurs soulignent le lien entre évaluation normative et échec scolaire : « *Dans la mesure où la comparaison sociale induit des considérations liées à la position sociale dans une hiérarchie de mérite, l'évaluation peut se révéler comme un élément qui menace l'auto-évaluation et, de fait, entrave l'apprentissage et la performance des élèves en général, et des plus vulnérables*

socialement en particulier ». Chez certains parents instruisant à domicile, les contrôles de l'Inspection académique, qui ont lieu à partir du mois de janvier, sont particulièrement redoutés car ils sont un rappel à l'ordre scolaire. Mais tous ne partagent pas cette crainte de l'évaluation, la considérant comme nécessaire si les enfants doivent réintégrer le système scolaire mais également parce qu'elles permettent aux parents eux-mêmes de pouvoir situer leur enfant. Les écoles alternatives, dont la plupart n'adoptent pas de système de notation ou alors de manière plus atténuée, semblent en partie éviter ces comparaisons normatives.

Enfin, le contenu de l'apprentissage, c'est-à-dire le programme d'enseignement, est également au centre des critiques. L'opposition aux contenus de l'Ecole traditionnelle dépend de la position et des valeurs des parents. En effet, on retrouve aussi bien des parents défendant par exemple des perspectives postcolonialistes que des parents exprimant leur préférence pour une approche chronologique dans l'enseignement de l'histoire-géographie, ou critiquant l'enseignement de la « théorie du genre » à l'école[119]. Ainsi Audrey (Mère au foyer, auparavant aide-soignante, Sans diplôme ou brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans en IEF), qui a choisi d'instruire ses enfants à domicile, suit en partie les paliers de l'Education nationale. Pour autant, elle se met à distance des programmes et conteste leur partialité. Pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, elle s'appuie sur les savoirs de son mari qui est d'origine marocaine : « *En France, on étudie beaucoup la France et pas beaucoup ce qui est ailleurs. Donc voilà. Il faut remettre déjà les choses dans leur contexte, raconter les vraies histoires et pas celles qu'on nous met dans la tête. Donc, voilà, c'est ça que j'essaie de faire en parallèle de ce que demande l'EN.* » Sans prendre part matériellement et formellement à l'instruction à domicile, son mari va intervenir de temps à autres au cours d'une discussion. Elle prend l'exemple de l'histoire du Canal de Suez, en signalant sa propre ignorance à ce sujet : « *Il a étoffé le sujet, voilà, ça va être fait*

[119] Ce terme est utilisé par des mouvements, principalement religieux, opposés aux recherches et études sur le genre. Il a refait surface au moment de la polémique dite des « ABCD de l'égalité », un dispositif expérimental d'éducation à l'égalité entre les sexes à l'école, mise en place en 2013-2014 sous un gouvernement de gauche. A la suite de cette expérimentation, un mouvement de retrait temporaire des enfants de l'école s'est mis en place afin de critiquer le dispositif mis en place et les enseignant · e · s souhaitant l'utiliser. Pour une analyse complète de ce mouvement, on peut consulter l'article de Simon Massei : « S'engager contre l'enseignement de la « théorie du genre ». Trajectoires sociales et carrières militantes dans les mouvements anti-« ABCD de l'égalité » », (*Genre, sexualité & société*, n° 18, 2017) et l'entretien mené avec Fatima Khemilat : « Les Journées de retrait de l'école : une mobilisation très relative des musulmans de France » (*Cahiers du Genre*, vol. 65 n° 2. 2018, p. 41-57).

quand on va manger, quand on est en train de discuter. » Audrey illustre ses propos par d'autres exemples liés à l'histoire de la colonisation : « *Quand c'est raconté par les colonisateurs, ce n'est pas très objectif. Donc on remet tout ça dans le contexte et on explique aussi : ''Voilà ce qui s'est passé réellement finalement et ce qu'en disent les autochtones de ces pays-là''* ». Elle ajoute que c'est un aspect qu'elle apprécie particulièrement dans l'école à la maison, « *ne pas suivre le troupeau et faire des vraie recherches* ».

De la même façon, quelques enquêté · e · s plutôt minoritaires ont évoqué être en désaccord avec les contenus en histoire et en sciences et vie de la terre (SVT). Ils défendent une approche chronologique et non thématique de l'histoire et critiquent un enseignement idéologique de celle-ci et des SVT. Certaines approches des SVT sexualiseraient selon eux précocement les enfants et nieraient les différences sexuelles biologiques. Mon enquête m'a permis d'approcher seulement marginalement cette population, généralement associée à une appartenance religieuse. En effet, lorsque ces parents font le choix d'écoles hors contrat, les parents qui adoptent cette orientation optent le plus souvent pour des écoles confessionnelles, exclues de l'enquête. Toutefois, des labélisations mixtes entretiennent un flou sur l'appartenance de ces écoles. Par exemple, j'ai eu l'occasion de conduire un entretien avec une mère ayant scolarisé ses enfants dans une école chrétienne « alternative » utilisant les pédagogies Montessori et Freinet. Cette école « ouverte à tout le monde » a été fondée par des femmes professeurs des écoles appartenant à des églises évangéliques qui ne voulaient plus mettre leurs enfants dans l'institution scolaire, pas plus qu'elles ne voulaient y travailler. Je questionne justement Marie sur les *ABCD de l'égalité* pour savoir si cela a pu inciter un certain public - dont elle fait partie - à quitter l'école publique :

> Pauline : Est-ce que ça vous a interpellés ?
>
> Marie : Alors ouais, moi, je vous avoue que je n'avais pas envie que mes enfants entendent cette théorie du genre, après on ne serait pas partis pour ça. On aurait recalé chez nous comme on l'habitude de le faire. Mais moi, ouais, c'était… enfin… c'était très mal… je comprends ce qu'ils ont voulu dire au départ, enfin je crois comprendre quelle était la motivation au départ mais je pense que c'était vraiment très mal amené. En effet, ça c'était un truc, pour moi, qui n'était pas terrible. (Marie, ex-DRH dans une grande entreprise publique, reconvertie « doula », Bac+5, 3 enfants de 14, 8 et 5 ans, école hors contrat confessionnelle)

Cette opposition aux contenus révèle une défiance de la part de parents, représentant une variété de profils et opposés sur le plan politique, vis-à-vis de l'institution scolaire, trop engagée dans la défense d'une idéologie.

2.2.2. Refuser le rôle de parent d'élève

Une autre catégorie de parents refuse le rôle de parent d'élève. Au-delà de l'impact de la forme scolaire sur les activités enfantines, certains parents, comme Floriane, dénoncent une incursion du scolaire dans les activités familiales :

> Quand les enfants vont à l'école, ce n'est pas un enfant qu'on récupère à quatre heures et demie, c'est un élève ! Quand ils rentrent, il faut encore qu'on endosse l'uniforme de l'enseignant en disant : « Alors tu as des devoirs, oui, je sais que tu n'as pas envie, mais on va les faire quand même ». [...] Les devoirs sont terribles, ils prennent du temps familial où on pourrait se retrouver autour d'une pâte à crêpes ou autour d'un livre ou d'un documentaire ou même chacun à côté de l'autre qui fait ce qu'il a à faire, mais ça met une pression et une mauvaise ambiance, c'est hallucinant ! (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, trois enfants de 16, 15 et 12 ans en IEF)

Cet extrait rappelle l'analyse que Gilles Pronovost fait du « temps scolaire » : l'enfant « *doit apprendre à prolonger à la maison une certaine organisation de son temps en fonction des exigences scolaires* » tandis que les parents *« doivent apprendre à composer avec le rythme scolaire et à organiser leurs tâches domestiques, leurs sorties, leurs vacances et même leurs horaires de travail en fonction de l'école* » (Pronovost, 2005, p. 65). Séverine Kakpo parle à ce sujet de « *sous-traitance pédagogique* » de l'école vis-à-vis des parents (Kakpo, 2012a). Françoise Robin a proposé une typologie des types de rapports des parents à cette sous-traitance dans des familles populaires précarisées (Robin, 2015). Elle montre comment certaines familles vivent les devoirs comme une obligation extérieure chez des familles qui sont matériellement et temporellement contraintes. Or dans mon enquête, il s'agit plutôt de familles qui s'autorisent à refuser les devoirs et disposent de davantage de marge de manœuvre pour pouvoir le faire en s'opposant radicalement à la figure du parent d'élève.

Quelques mères rencontrées en entretien n'ont jamais scolarisé leurs enfants et remettent même en cause la légitimité de l'institution scolaire en utilisant une rhétorique naturalisante. Les enfants sont ainsi perçus comme devant vivre, évoluer et apprendre avec leurs parents. L'idée

sous-jacente est qu'une mère connaît mieux son enfant qu'un · e professeur · e. Océane (Mère au foyer, CAP ou BEP, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF), qui est devenue mère à l'âge de 20 ans, associe la mère à la sphère domestique. Lors de sa première grossesse, elle était abonnée à *Parents magazine* qui traitait dans certains articles de pratiques de puériculture écologiques comme les couches lavables et le portage. Elle m'explique qu'elle a toujours eu une attirance pour les pratiques « *alternatives* » et que dans son entourage, on l'a toujours considérée comme « *la rebelle, l'originale* ». Influencée par ces lectures, elle raconte son choix de l'instruction à domicile en utilisant la rhétorique de l'évidence : *« Et pour moi c'était une évidence que, quand mon enfant viendrait au monde, il sera mis au monde à la maison ; il sera porté, allaité, et l'école (*pause*) on oublie, tu vois.* » La questionnant sur ce rapport intime à ses choix, elle ne parvient pas à trouver une manière de m'expliquer cette « *évidence* », ce qui est la définition même du mot : l'évidence n'a pas besoin d'être démontré. N'ayant pas particulièrement aimé l'école – « *j'ai été assez harcelée* » – qu'elle a quitté précocement à 16 ans, celle-ci ne lui semble pas nécessaire et elle accorde plus de légitimité à la sphère familiale, capable de prendre en charge ce que l'école fait habituellement. De la même façon, Claire (Mère au foyer (ex-psychologue), Bac+5, 4 enfants de 9, 6, 2 ans et un bébé, IEF) n'a pas scolarisé ses enfants et partage avec Morgane les pratiques de maternage proximal[120]. Ces mères parlent souvent de l'importance de suivre leurs « *instincts naturels* » et d'utiliser la connaissance intime qu'elles ont de leur enfant pour les guider dans la protection de leur santé et de leur bien-être (Faircloth, 2011).

* * *

[120] Voir chapitre 3 : Le maternage proximal est un ensemble de pratiques favorisant la proximité entre la mère et son enfant : allaitement pendant la petite enfance, portage de l'enfant en écharpe ou dans les bras, « cododo » (faire dormir son enfant avec soi), etc. Ces pratiques s'inspirent de la théorie de l'attachement de John Bowlby (1958) et se rapprochent de l'idéologie du « maternage intensif » (Hays, 1998), qui incite les mères, plus que les pères, à consacrer une grande partie de leur temps et de leur énergie à élever leur(s) enfant(s). Cela suppose d'adhérer au modèle moral de la « bonne mère », altruiste et dévouée. En France et plus généralement en Occident, ces pratiques sont souvent perçues comme problématiques. Les parents encouragent plutôt l'autonomie et l'indépendance des nourrissons le plus tôt possible. Ces derniers sont plus souvent couchés dans leur propre lit, dans une pièce séparée de celle de leurs parents. Ils sont nourris au biberon ou sevrés au sein après une période de plusieurs mois plutôt que de plusieurs années. Ils sont transportés dans des landaus ou des poussettes plutôt que sur le corps des personnes qui s'en occupent.

Ce chapitre avait pour but de retracer les rapports des parents à l'école, de leur expérience en tant qu'élève à leur rôle de parent d'élève. L'objectif de la première partie, centrée sur leurs expériences d'anciens élèves, était de mettre en évidence la construction – ou la reconstruction biographique – d'un lien distendu avec l'école qui est principalement envisagée comme une institution de classement / déclassement. Le rôle joué par leurs propres parents dans ces opérations de classement est primordial. Il est en effet frappant de noter les grandes différences dans les attentes entre cette première et seconde génération. Alors que leurs propres parents considéraient la réussite scolaire comme centrale et se plaçaient plutôt du côté des enseignants, les parents de mon enquête ont tendance à relativiser le succès scolaire en le minorant, pour ceux qui étaient considérés comme des « bons » élèves, en analysant son potentiel normalisateur dans le cas des « mauvais » élèves ou en atténuant le rôle de l'école comme espace de possibilité dans celui des élèves « moyens ». Toutes ces visions, qu'elles aient été validées ou non par l'école, les conduisent à survaloriser ce qui a lieu en dehors de son enceinte, c'est-à-dire l'extrascolaire. Cette recherche d'un contexte plus épanouissant en dehors de l'école est au cœur de leurs choix d'instruction, ce qui sera analysé dans le chapitre suivant portant sur leurs aspirations éducatives.

Un deuxième objectif était de montrer les liens entre l'expérience scolaire vécue par les parents et leur positionnement de parents d'enfants en âge scolaire. Un résultat de l'enquête est de montrer la faible confiance que les parents étudiés accordent à l'école alors même que l'Education nationale travaille depuis plusieurs années ce lien de confiance, jusqu'à intituler en 2019 une loi « Pour une école de la confiance »[121]. Ce lien confiance/méfiance se décline en quatre types de postures (confiance contrôlée, investissement maîtrisé, méfiance, refus) à travers lesquelles j'ai notamment montré les enjeux liés à la socialisation à l'école, et pas seulement à ce qui a trait aux apprentissages scolaires. Au-delà de la l'adéquation à l'enfant, c'est donc bien l'adéquation de l'école au système de valeurs de la famille qui est recherchée. Le chapitre suivant permet de revenir sur les visées des parents, notamment leur demande de davantage d'expressivité.

[121] https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474

Chapitre 5. Les aspirations éducatives des parents : construire des carrières enfantines singulières.

Ce chapitre explore les motivations principales des parents quant au choix de l'instruction à domicile ou de l'école alternative. Ces motivations, bien que liées à leur passé scolaire doivent être mises en relation aussi avec le positionnement actuel des parents. Alors que le chapitre précédent montre que le rapport à l'école est intimement lié à la conception qu'ont les parents de la division du travail éducatif, c'est-à-dire par leurs relations aux professionnels de l'éducation, le présent chapitre explore quelles sont les motivations principales des parents quant aux choix d'instruction alternative, ce qu'ils en attendent et espèrent y trouver.

Pour explorer ces motivations, j'ai choisi de m'appuyer sur le modèle d'analyse proposé par Agnès van Zanten dans son étude sur le choix du collège (van Zanten, 2009) en étant attentive aux spécificités liées à mon enquête.

Encadré 3 – Les visées individuelles dans *Choisir son école* (2009)

La recherche « Choisir son école », pilotée par Agnès van Zanten, a été réalisée entre 1999 et 2005 et regroupe plusieurs enquêtes menées dans des zones périurbaines de la banlieue parisienne. Les entretiens (167) ont été réalisés auprès de familles issues des classes moyennes et supérieures. Agnès van Zanten distingue les visées individuelles (instrumentalisme, expressivité et réflexivité) et les idéaux collectifs (intégration et égalité) des parents étudiés. Les premières concernent les intérêts et croyances sur le plan individuel tandis que les seconds renvoient aux valeurs des parents en relation avec la vie en société, ces deux dimensions étant liées à leurs conditions objectives d'existence c'est-à-dire à leur possession plus ou moins grande des différents types de capitaux (économique, culturel, social) que distingue Pierre Bourdieu (1979). Les visées « instrumentales » sont davantage présentes chez les « technocrates » c'est-à-dire chez les classes supérieures qui combinent un capital économique et un capital culturel élevés et chez les « techniciens » dont les ressources économiques et culturelles sont plus faibles mais appartiennent au pôle privé des classes moyennes. Les visées « réflexives » sont prédominantes chez les « intellectuels » - les classes moyennes supérieures à fort capital culturel - bien que les membres de ces catégories combinent instrumentalisme et réflexivité. Et enfin, les visées « expressives » sont plus visibles chez les « médiateurs », des classes moyennes intermédiaires appartenant, comme les « intellectuels » au pôle « public », ayant un capital culturel et surtout un capital économique moins important que ces derniers.

Comme le montre van Zanten, la prédominance accordée à l'un ou l'autre de ces trois dimensions – expressivité, instrumentalisme, réflexivité – dépend aussi de l'âge des enfants. Si beaucoup de parents « médiateurs » ou « intellectuels » privilégient l'expressivité ou la réflexivité en primaire et au collège, ces aspirations peuvent être modifiées à l'entrée au lycée où l'importance stratégique du « choix » est plus grande étant donné la forte sélectivité des études en France (*Ibid.*, p. 29). Cet instrumentalisme est également visible chez les enseignants qui peuvent chercher à rentabiliser les apprentissages scolaires sur le marché du travail (Jellab, 2005).

Il existe une littérature importante sur le choix de l'école. Le cadre théorique de la plupart de ces travaux est tiré de la théorie de la reproduction culturelle, issue des travaux de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979a; Bourdieu et al., 1970). L'accent est mis sur le rôle du capital culturel, sa transmission, son acquisition et son déploiement, en tant que mécanisme clé pour expliquer les différences de classe dans les stratégies de choix de l'école et, plus largement, les différences de réussite scolaire entre les groupes sociaux (DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001; van Zanten, 2010). Moulin et Gingras (2019) notent ainsi que pour les classes supérieures, choisir une école privée permettrait de consolider des aspirations et pratiques élitistes. Cette littérature s'est largement focalisée sur la place de la dimension instrumentale dans les choix des parents. Ceux-ci sont alors envisagés sous l'angle d'une stratégie maximisatrice en termes de réussite scolaire. Cela est visible par exemple dans les choix de domiciliation, soit par des contournements de la carte scolaire (Barrault, 2013), soit par des déménagements (van Zanten, 2009). Le meilleur choix possible est alors celui qui permet d'optimiser la situation scolaire de l'enfant afin qu'elle lui soit la plus rentable possible.

Or, comme l'explique van Zanten (1996), considérer les parents comme de purs acteurs rationnels adoptant des stratégies utilitaristes paraît réducteur. La scolarité doit être envisagée comme faisant partie d'un projet éducatif plus large. J'ai ainsi choisi d'utiliser le terme de « *carrière enfantine* » pour décrire ce que les parents attendent de cette période d'instruction obligatoire et ce qu'ils recherchent dans les choix d'instruction alternatives. Envisager cette période comme une « *carrière* » (Becker, 1985) permet de mettre l'accent sur les attentes et les projections des parents sur le parcours d'instruction de l'enfant. La notion de « *carrière*

enfantine » peut aussi être associée à celle de « *métier d'enfant* » que Chamboredon et Prevot (1973) ont repris des écrits de Pauline Kergomard[122]. Celle-ci l'employait pour qualifier ce que devrait être une scolarisation respectueuse de la prime enfance. Pour le dire autrement, ce chapitre analyse comment les parents envisagent le « métier d'enfant » en lien avec ces choix d'instruction alternatives.

Je montre ainsi que les choix des parents sont motivés par des projets de socialisation (van Zanten, 1996) singuliers. Le terme « *singulier* » fait référence à la compréhension de l'enfant en tant qu'individu singulier tel que l'a explicité Maroussia Raveaud (2006). Cette auteure montre que le modèle scolaire français, par opposition au modèle britannique, est centré sur le développement de l'élève débarrassé de ses spécificités individuelles pour favoriser un traitement égal entre tous les enfants mais aussi pour les aider à s'insérer dans la société : « *Le ministre Luc Ferry revendiquait la nécessité, pour l'école, de partir non pas de ce qu'est l'enfant, mais de ce que doit devenir l'élève, sous peine "d'enfermer les élèves dans ce qu'ils sont au lieu de les ouvrir à l'appropriation de ce qui n'est pas soi"*[123] » (*Ibid.*, p. 188). Au contraire, l'école britannique valoriserait les individualités, ce qui se traduit par exemple par le respect des rythmes d'apprentissage de l'enfant, de ses centres d'intérêt ainsi que de ses appartenances communautaires. Selon Raveaud, les Britanniques reprochent au modèle scolaire français de nier ce qui fait la singularité de l'élève : « *L' « élève »* [dans l'école française]*, c'est l'enfant amputé de son individualité, de son affectivité, de sa curiosité, de sa spontanéité, de ses jeux, de son caractère, etc.* » (Ibid., p. 187-188). Or on l'a vu dans le chapitre 1, c'est précisément ce que défendent aussi les parents interrogés : la valorisation de l'enfant en tant qu'être singulier à la fois différent des autres mais également en tant que catégorie d'âge naturalisée. On pourrait donc dire que les parents dont il est question ici adhèrent davantage au modèle britannique, par sa

[122] Pauline Kergomard est une institutrice qui a été nommée inspectrice générale des écoles maternelles par Jules Ferry en 1881, poste qu'elle occupe jusqu'en 1917. Outre les inspections dans les écoles, elle a la responsabilité de la formation des directrices d'école. Dans leur article, Chamboredon et Prévot étudient l'influence de sa pensée sur la définition de la prime enfance. Sa vision de l'école est celle d'une école de la liberté et du respect du rythme de l'enfant, en mettant notamment l'accent sur le jeu à rebours de l'idée de « dressage » alors à l'œuvre dans les salles d'asiles – nom donné aux écoles maternelles accueillant les enfants défavorisés à la fin du XIXè siècle.

[123] Luc Ferry, Lettre à tous ceux qui aiment l'école, Paris, Odile Jacob - Scérén, 2003, p. 46.

considération des singularités individuelles. Cette entreprise de singularisation se manifeste dans les trois visées proposées par Agnès van Zanten bien que les visées expressives apparaissent prédominantes. L'idée de singularisation doit en effet se comprendre comme une forme spécifique d'individualisme. La valorisation de la singularité implique que l'individu n'est pas jugé par rapport aux autres mais « *par rapport à soi-même* » (Martuccelli, 2010, p. 54).

Construire une carrière enfantine « singulière » se traduit sur le plan expressif (*1.1. Les visées expressives)* par la recherche d'une éducation protégée, non standardisée et tournée vers l'intériorité. Le développement de l'intériorité de l'enfant a été étudiée comme une nouvelle norme sociale se diffusant dans le curriculum scolaire des écoles alternatives (Legavre, 2020). Les parents qui adhèrent à l'idéal de la singukarité souhaitent que l'enfant trouve « sa voie ». Par rapport au modèle de l'Ecole traditionnelle qui consacre l'instrumentalisme et implique une normalisation du rôle parental - le parent devant se préoccuper principalement « *d'aider ses enfants à avoir les meilleurs parcours scolaires, y compris si c'est au détriment de la scolarité des autres enfants »* (van Zanten, 2009, p. 31) - l'expressivité est une caractéristique saillante des discours parentaux. En effet, mon enquête montre que, sans qu'ils soient dénués de visées instrumentales, ces parents privilégient le choix de la "bonne pédagogie" pour leurs enfants en portant une attention accrue au cadre dans lequel ceux-ci évoluent, qui serait tout aussi important que le contenu même de l'enseignement. Cette dimension « expressive » n'est pas nouvelle et a été étudiée par plusieurs auteurs (Plaisance, 1986 ; van Zanten, 2009). Elle témoigne d'une volonté d'assouplissement de la forme scolaire, dans une logique de prolongement des valeurs parentales. Selon van Zanten, la diffusion de valeurs hédonistes chez les classes moyennes, depuis les années 1960, aurait favorisé l'émergence de ce « moratoire expressif ». Dans mon enquête qualitative, les enfants concernés par des instructions alternatives ont en moyenne entre 7 et 8 ans[124], ce qui pourrait expliquer la prédominance des visées expressives chez les parents. Par ailleurs, dans le questionnaire, plusieurs des répondants n'ont pas encore d'enfants ou pas d'enfants en âge scolaire mais font déjà des projections sur leur éducation future.

---

[124] La moyenne exacte est de 7,65 ans.

L'entreprise de singularisation de la carrière enfantine se manifeste également par des visées réflexives (*1.2. Les visées réflexives*) ayant trait au développement intellectuel de l'enfant. Les parents ont à cœur d'élargir l'horizon culturel de l'enfant, ce qui se manifeste par des projets d'itinérance, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'ouverture à des relations intergénérationnelles et le développement de connaissances au-delà du strictement « scolaire ». Ils valorisent également l'autonomie, comprise comme une compétence acquise de manière individuelle. L'autonomie rejoint le développement de soi évoquée dans les visées expressives. Elle va de pair avec la construction d'un esprit critique et la formation de l'enfant comme futur citoyen.

Enfin, la singularité est également un atout renvoyant directement aux visées instrumentales (*1.3. Les visées instrumentales*) qui ont trait à la rentabilisation de la carrière enfantine en capital scolaire transférable sur le marché du travail. Ce qui pourrait pourtant être renvoyé à des valeurs expressives – l'expression de soi – peut être envisagé comme un marqueur distinctif. C'est en référence au concept de « *capitalisme de la singularité* » (Rosanvallon, 2011, p. 199) que l'idée d'instrumentalisation de la singularité m'est apparue. En effet, comme le montre cet auteur le nouveau régime du capitalisme qui se développe à partir des années 1970 correspond à une « *entreprise de dé-collectivisation ou de ré-individualisation* » (Castel, 2012), dans lequel le travailleur seul détient la responsabilité d'être performant et efficace. Il porte également la responsabilité du changement et de l'innovation « *qui sont les nouvelles normes régissant l'organisation du travail* » (Ibid.). Comme l'explique Robert Castel, la singularité se diffuse comme une « *exigence portée par les acteurs sociaux eux-mêmes* ». Ces derniers « *veulent être appréciés pour ce qu'ils sont devenus à partir de leur histoire, de la singularité de leur trajectoire et de la spécificité de leurs aspirations.* » Ceci est particulièrement visible à travers la relativisation des apprentissages purement académiques au profit des « soft skills ». Par ailleurs, les choix alternatifs servent également des projets plus instrumentaux centrés sur l'apprentissage des fondamentaux. Ces parents s'inscrivent au contraire en réaction avec une école française qui délaisserait une partie de l'instruction au profit d'une mission d'éducation plus vaste. Enfin, on peut se poser la question de savoir si ces choix sont effectivement rentables sur

le plan scolaire. La fin de cette section l'entrevoit davantage sous la forme d'hypothèses que des recherches complémentaires pourraient confirmer ou infirmer.

1. Les visées expressives

Les discours des parents interrogés mobilisent un registre expressif faisant état d'un souci porté au bien-être des enfants et à l'épanouissement de leur personnalité. D'après van Zanten (2009), cette préoccupation pour l'expressivité relèverait davantage des mères que des pères qui privilégieraient davantage les visées instrumentales et se traduirait de deux manières : une expressivité « *ouverte* » et une expressivité « *craintive* » ou protectrice. L'expressivité ouverte désigne une attention à adoucir la scolarité de l'enfant tout en l'ouvrant à des expériences qui assouplissent la « *forme scolaire* » (Vincent, 1994). Ceci se manifeste par l'importance accordée au cadre dans lequel évolue l'enfant (esthétisme, environnement extérieur, etc.), aux activités réalisées (place de l'art et des activités manuelles) mais également à son équilibre émotionnel et physique. L'expressivité craintive ou protectrice désigne une forme d'évitement des expériences jugées négatives par les parents. Les « *peurs sécuritaires* » (van Zanten, 2009, p.46) se cristallisent notamment lors de l'entrée au collège où, selon les parents, la violence enfantine est la plus forte.

L'essor de ce moratoire expressif semble directement lié à un ensemble de discours publics mettant en avant la responsabilité des parents dans le développement global de l'enfant (Martin, 2014 ; Pothet, 2015). En particulier, les études en psychologie cognitive plaçant au cœur de leurs propos l'idée de déterminisme parental (Furedi, 2008 ; Martin, 2018) se sont développées ces dernières années. Ces études montrent le lien entre certaines pratiques parentales, comme l'accueil des émotions de l'enfant, et le développement du cerveau de ces derniers. La recherche de « bienveillance » guide alors les choix scolaires des parents. L'essor de ce moratoire expressif est également lié à une critique « artiste » de l'école (Boltanski et Chiapello, 2011a), selon laquelle le savoir-être et le développement de compétences authentiques doit primer devant la l'obéissance à des règles.

Dans cette première section, je m'intéresse tout d'abord à l'expressivité ouverte, notamment à l'attention portée à l'intériorité de l'enfant, au cadre dans lequel celui-ci évolue et

au respect de son rythme personnel. Dans un second temps, j'analyse l'expressivité en tant que repli protecteur se traduisant par des craintes quant à un environnement scolaire qui serait hostile au développement de l'enfant. Dans un dernier temps je mets en évidence une dimension centrale des discours parentaux : l'accompagnement de l'enfant pour l'aider à « se trouver », caractéristique de cette critique artiste où les individus authentiques doivent devenir « l*es meilleures versions d'eux-mêmes* » (Illouz, 2008).

1.1. L'expressivité ouverte

1.1.1. La reconnaissance des émotions de l'enfant

Lorsque je la questionne sur l'origine de son choix d'IEF, Carole mobilise directement des arguments liés à la prise en compte des émotions de l'enfant à l'école :

> « En fait, le début, ça a été quand même la bienveillance. Je m'y suis mise progressivement, et en fait c'est là où je me suis rendue compte des émotions des enfants et où je me suis rendue compte du mal-être qu'ils avaient à l'école, surtout Maxime » (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF).

L'Ecole traditionnelle est alors jugée à l'aune de son manque d'incorporation de ces normes de bienveillance. Avec ses punitions et son cadre réglementaire trop stricte, elle est perçue comme allant à l'encontre de la « nature » de l'enfant (cf chapitre 3). Il s'agit de préserver l'enfant, d'éviter qu'il soit « déformé » par l'école. En effet, la forme scolaire et ses exercices, notamment par le contrôle du corps, ont été pensés pour limiter la spontanéité corporelle et langagière de l'enfant et ce dès le plus jeune âge (Montmasson-Michel, 2016). Le champ lexical de la nature et du vivant est présente chez beaucoup des parents étudiés pour décrire ce qu'ils n'apprécient pas dans certains modes d'enseignement, ce qui laisse apercevoir une conception "organique" de l'enfance, s'appuyant sur un développement naturel de l'enfant que l'adulte devrait se contenter d'accompagner en douceur (Millet et al., 2013, p. 39). La reconnaissance des émotions de l'enfant est pour les parents tout aussi importante que les acquis scolaires (cf chapitre 4, 2.1.1. Jouer le jeu de la coéducation, p.175).

Pour Amaya, ce qui caractérise l'école pour enfants précoces (EPE), qu'elle qualifie d'alternative, où est scolarisée sa fille, c'est « *cette ouverture d'esprit, cette recherche permanente*

du bien-être de l'élève ». Chez les parents les moins dotés en capital culturel, cette dimension expressive est perçue comme une manière de combler un déficit dans ce domaine, la recherche de bienveillance étant alors considérée comme un levier pour les apprentissages : « *Pour moi, le devenir, c'est avant tout une question de liens affectifs, d'ouverture et d'encouragement de ses parents et de l'école dans sa petite enfance. Les conditions sociales ne déterminent pas tout !* ». (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF). L'affection et l'attention, qu'elle proviennent des parents ou des éducateurs, viennent remplacer les conditions socio-matérielles. Le modèle affectif et psychologique supplante le modèle socio-culturel perçu par les parents comme trop déterministe. L'image du « *réservoir affectif* » des enfants est alors régulièrement mise en avant. Ce concept, dont il n'a été possible de retracer l'origine, est utilisé par les personnalités telles que Catherine Dumonteil-Kremet ou Isabelle Filliozat que j'ai déjà citées.

Figure 9 – Extrait de Jambon C., Denturck M., 2020, La coéducation émotionnelle, Hatier Grand Public, 226 p.

CE QUI VIDE LE RÉSERVOIR AFFECTIF

Le réservoir de l'enfant peut être vidé par la faim, la fatigue, les punitions, les disputes et les rejets par les camarades, par des échecs, ou encore par le fait de devoir faire quelque chose qu'il déteste... Une personne dont le réservoir affectif est vide aura tendance à chercher de l'affection et de l'attention par des moyens plus ou moins appropriés, à être plus irritable, à vouloir s'approvisionner en empêchant les autres de s'approvisionner (par peur du manque) ou encore à vouloir sans cesse encore plus. On peut utiliser cette image de réservoir affectif avec les enfants et leur demander à certains moments de la journée à quel niveau est leur réservoir. Cela pourrait devenir une sorte de rituel : « Comment est le niveau de ton réservoir en ce moment/ce soir ? » L'image du réservoir est valable à tout âge, car l'amour est notre carburant à tous : bébés, enfants, adolescents, adultes ou seniors. Nous, parents, avons également besoin de remplir notre propre réservoir. Pourquoi ne pas dire aux enfants : « Mon réservoir est bien vide, j'aurais besoin d'un gros câlin » ?

Le maintien à un niveau de remplissage élevé de ce "réservoir affectif", qui semble avoir des liens avec la théorie de l'attachement, devient une condition importante de l'épanouissement de l'enfant. La scolarisation ne devrait alors pas se réaliser au détriment de ce bien-être :

Carole : Antoine aussi, il y avait un mal-être. Mais je l'ai moins relié à l'école. Adrien se plaignait de l'école, très clairement, et je trouvais ça difficile, car j'étais dans la bienveillance mais en fait je les récupérais le soir, et… Je ne sais pas si tu as attendu parler de la "figure d'attachement principale" ?

Pauline : De nom mais…

Carole : C'est la personne la plus importante pour les enfants, c'est moi. C'est souvent la maman. C'est la personne avec qui ils se sentent tellement en sécurité qu'ils peuvent exprimer tout ce qu'ils ont au fond d'eux, tous leur plus gros malaise et tout, donc ça peut sortir en gros mots, en insultes, en « je te jette des trucs à la figure ». Voilà ça peut aller loin. Surtout que comme moi j'ai des enfants hyper sensibles. […] Tu arrives du travail, tu ne sais rien de leur journée, la plupart des enfants ne veulent pas raconter leur journée d'école, donc tu leur dis : « j'ai l'impression que ça ne va pas, tu veux me dire ce qui s'est passé à l'école », « Non », « D'accord ». Donc tu as les conséquences de la journée, négatives, et t'as rien vécu... donc tu ne sais pas par quel bout prendre le truc, donc j'étais frustrée. Je me suis dit : « ils vont pas bien et je ne sais pas ce qu'il s'est passé, je peux pas les aider, à part écouter », mais écouter quoi, des cris, des pleurs […] du coup ça me donnait l'envie de faire l'IEF. Je dis pas qu'ils seront tout le temps zen et heureux, mais… (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

L'intériorité de l'enfant est ici valorisée par l'attention portée à ses émotions. Carole relie directement l'expérience de l'instruction en famille au bonheur. Elle a fortement intégré la théorie de l'attachement et m'explique que les comportements de ses enfants à la sortie de l'école illustrent un "réservoir affectif" vide, ce qui l'inquiète. Cyrielle, dont les enfants sont scolarisés à l'école du troisième type qu'elle a fondée et où elle est éducatrice bénévole, parle à ce sujet de « *décharge émotionnelle* » : « *J'avais clairement à cœur qu'on puisse passer de bons moments ensemble et qu'on ne soit pas toujours en décharge émotionnelle quoi* ». (Cyrielle, Gérante d'une école du 3è type, Bac+3, 2 enfants de 10 et 6 ans, Ecole du 3è type)

Cette conception va de pair avec la prise en compte de l'ensemble des aspects de la vie de l'enfant. L'enfant n'est pas considéré seulement comme un élève mais comme une personne :

Elles [les éducatrices] sont très attentives à ce qui peut se passer dans la vie privée. On prend en compte l'enfant dans son entièreté, c'est l'enfant avant tout. Ils connaissent vraiment les enfants, leur personnalité. Ils arrivent à l'accompagner. S'il peut rencontrer des soucis de comportement, elles arrivent à faire un travail sur lui-même. C'est l'aider aussi à vivre, à être une personne, à être bien avec lui-même. Il y a beaucoup de moments de partage comme « raconter sa soirée ». A un moment de la journée l'éducatrice va demander : ″Qui a envie de parler ?″. Ils sont amenés à interagir les uns

> avec les autres assez souvent. Il [son fils de 7 ans] aime prendre la parole, il aime faire des exposés et partager avec les autres. (Marie-Laure, Chargée d'études en assurance, Bac+5, 1 enfant de 8 ans, Ecole Montessori)

Ce qui compte, c'est donc l'éducation au sens large de l'enfant à travers des techniques de développement personnel et d'expression personnelle (Legavre, 2020).

1.1.2. Esthétiser et naturaliser l'espace dans lequel évoluent les enfants

L'objectif de bien-être enfantin passe également par le cadre dans lequel l'enfant évolue. Les descriptions des parents mettent alors en avant les caractéristiques matérielles et spatiales de l'école :

> C'était le printemps, il faisait beau, on a débarqué dans cette école, dans cette maison de maître magnifique, dans un jardin splendide avec des gens gentils pour la première fois où on parlait normalement et, sans même connaître le principe d'école démocratique, on s'est tout de suite dit : « enfin un lieu où Louise sera en contact avec des adultes normaux ». (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 2 enfants de 6 ans + bébé, Ecole démocratique)

> Le concept nous plaisait en fait, le fait du rythme de l'enfant, qu'il prenait vraiment le temps avec chaque enfant, qu'ils avaient une grande cour avec une possibilité de jardiner. Enfin, c'était l'ensemble, ce n'était pas forcément la façon dont était fait l'apprentissage, c'était aussi le côté jardinage, les animaux et tout l'ensemble quoi (Emmanuelle, Mère au foyer, BEP Service de Restauration, 2 enfants de 7 et 4 ans, IEF)

Dans ces deux extraits, on observe la place importante accordée à l'expérience esthétique de la nature. L'importance de l'environnement extérieur dans la pédagogie Steiner est une des raisons du choix de scolarisation de Guenaëlle, *« un moyen de faire en sorte qu'il ne soit pas élevé hors sol dans une école classique »*. Ayant des grands-parents agriculteurs, elle estime qu'elle a été « *déconnectée* » de la terre et souhaitait au contraire que son fils soit « *connecté au monde rural* ». Cette déconnexion est associée à un investissement du cérébral au détriment du développement du corps[125] : « *J'ai très vite basculé dans apprendre les poésies, lire des livres* ». Valentine place également l'esthétisme au cœur de ses propos et m'indique que « *beaucoup de*

[125] Voir le rôle central du corps dans les stratégies éducatives des familles dans : Mennesson, Christine, Julien Bertrand, et Martine Court. « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », Sociologie, vol. vol. 7, no. 4, 2016, pp. 393-412.

parents qui mettent leurs enfants dans le jardin d'enfants [Steiner] *car c'est très cocooné, les enfants sont vraiment chouchoutés* ».

On retrouve une place importante accordée à l'affectivité dans les rapports entre enfants et enseignants : « *la jardinière c'est plus qu'une maîtresse, c'est une maman* » ajoute-t-elle. Dans cet extrait, Valentine se réfère à une approche naturalisante de l'acte éducatif, où celle qui éduque doit avoir des qualités maternelles. L'idée d'école comme « *seconde famille* » (Langouët et Léger, 1997) se traduit également dans les activités de l'enfant qui dépassent les matières académique. Elle cite l'exemple de la cuisine que la jardinière fait avec les enfants, une activité que les parents peuvent réaliser avec leur enfant à domicile. Eduquée par deux parents collectionneurs de tableaux et de sculptures modernes et elle-même curatrice pour une maison de vente aux enchères réputée à Paris, Valentine est extrêmement soucieuse que ses enfants évoluent dans un environnement où l'art et l'esthétisme a une place importante. Son témoignage montre à la fois un registre fortement expressif mais également la valorisation de la "nature" :

> Steiner réfléchit, il est architecte aussi [...] par exemple le jardin d'enfants c'est fait de tel sorte que tous les murs soient arrondis, les enfants mettent leurs chaussons dans des petites niches arrondies, tout est arrondi, pour faire penser au ventre de la mère en fait, la douceur de l'enfance tout ça, les couleurs des murs sont étudiées, c'est que rose pale, saumon, des couleurs très douces. Il est très lié à la nature Steiner, c'est hallucinant, ça va très loin parce que les enfants n'ont pas un jouet en plastique dans leur classe, c'est que du bois, ils jouent avec des coquilles de noix, des coquillages, des rondins de bois, fin... Leurs poupées sont en tissus, euh... tous les petits vêtements sont tricotés main. Y'a une dimension de la beauté, moi je suis très sensible à ça, car j'ai été dans l'art longtemps.
> (Valentine, En congé de formation (auparavant antiquaire), Bac+5, 2 enfants de 9 et 7 ans, Ecole Steiner puis Ecole Montessori

Cette "nature" se manifeste à la fois dans la métaphore du « *jardin* » d'enfants, dans le type de matériaux utilisé (uniquement du bois) mais également dans le rapport naturalisant à la maternité (« *pour faire penser au ventre de la mère* »). Lors de ma visite d'une école Steiner dans les Alpes, j'ai pris note de cette présence d'éléments issus de l'environnement extérieur à l'intérieur de l'école :

Extrait du journal de terrain – 15 mars 2018

Visite de l'école le 15 mars après-midi, une demi-heure environ, c'est le moment du goûter. Sont présents Daniella, une Norvégienne qui est venue s'installer ici pour son copain et Pierre qui est en service civique de janvier à juin (se définit comme un troubadour, a commencé d'être sur les routes depuis ses 22 ans, vient de région parisienne). L'école ressemble à une petite forêt avec, accrochée au plafond, une grosse branche d'arbre. Daniella me montre dans un coin un espace réservé aux saisons, les enfants changent les objets qu'ils trouvent dans la nature, en fonction des saisons. Tout est en bois (pas de plastique). La cuisine est dans la pièce principale. Au milieu, un gros rideau que l'on tire permet de compartimenter l'espace autrement. Au fond de la classe, une structure sert de cabane : on peut monter et se cacher à l'intérieur. Des matelas sont entassés dans un coin pour la sieste. Des jouets simples comme Camille [une mère avec qui j'ai réalisé un entretien] me l'a présenté, sont censés développer au maximum l'imagination des enfants. Par exemple, les poupons n'ont que très peu de traits (et sont donc souvent peu genrés). On trouve des pièces de bois de toutes les formes et pas seulement des cubes (qui favorisent la construction de structures de tours uniquement) ; du bois à l'état pur (morceau de branche coupé) ou travaillé. Il y a beaucoup de couleurs, les enfants peuvent mettre des couronnes de couleur sur la tête, ils peuvent se déguiser. Sur les murs et un peu partout, des références à l'imaginaire des lutins et des fées. Les toilettes sont des toilettes sèches.

Les parents instruisant à domicile, quant à eux, décrivent la liberté offerte par l'IEF de sortir de l'environnement clos de l'école pour faire des rencontres en forêt ou dans des parcs, aller et venir dans le jardin pour ceux qui en possèdent un :

> C'est important qu'ils aient du temps dans la nature, dehors, de liberté, au contact de la nature ! Et je trouve que ce n'est pas nuisible aux apprentissages, bien au contraire ! Freinet, pour reparler de lui, il organisait, quand les enfants en avaient envie, une balade mathématique, ou une balade géométrique, ou une balade sur les mots, avec un thème comme ça, et ils partaient dans la nature (Marina, gérante d'un atelier de pratiques artistiques libres (ex-professeur de musique en conservatoire), Bac+5, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF)

L'espace familial est également considéré par ces parents comme un environnement sécurisant pour l'enfant, en faisant le milieu légitime de l'instruction par rapport à l'école. Face à un environnement jugé pauvre à l'école classique, se définissent des espaces censés davantage respecter la nature de l'enfant. L'espace d'instruction doit à la fois être beau, naturel, sécurisant.

1.1.3. Apprendre avec plaisir

Le choix d'une instruction alternative peut être la conséquence d'une vision "malheureuse" de l'Ecole traditionnelle et un rejet d'une école qui ne prendrait pas assez en compte le plaisir dans les apprentissages.

S'exaspérant d'un certain « *gavage scolaire* », Joséphine se félicite de voir ses enfants « *heureux* » en ajoutant qu' « *ils apprennent avec bonheur* ». Revenant des années en arrière en entretien, elle raconte sa déconvenue lorsqu'elle est passée à côté de l'école publique où elle entendait « *les gamins hurler dans la cour* ». Elle m'indique ne pas s'être résolue à y mettre ses enfants, les jugeant trop petits pour une structure comme celle-ci. Elle a donc trouvé une école Montessori où il y avait seulement dix enfants. Elle connaissait déjà un peu la pédagogie et était en accord avec celle-ci. Au moment de l'école primaire, elle scolarise ses enfants dans une école publique, faute d'une école primaire Montessori. Son aînée y aurait été « *malheureuse* » tandis que le second, qui a « *énormément de facilités* » et « *est dans le moule* », s'y serait davantage adapté. L'aînée a continué dans le public au début du collège mais Joséphine a décidé de la déscolariser en classe de cinquième tout comme le second, qui a voulu « *suivre sa sœur* ». L'IEF est une option qu'elle avait déjà considérée s'en se sentir « *capable* » de passer le pas mais également parce qu'elle manifestait des visées instrumentales et avait peur de « *ruiner leur avenir* ». Entre temps, l'école maternelle Montessori a ouvert une section primaire où ses deux dernières ont pu aller. Elle a également pris sa troisième, alors en CE2 à Montessori, en école à la maison (donc trois enfants en IEF) car elle avait de nombreux troubles de l'apprentissage (dysorthographie, dyslexie, troubles de l'attention) et Joséphine souhaitait pouvoir lui offrir un an pour décompresser et apprendre tranquillement avant de réintégrer l'école Montessori en classe de CM1. L'ainée, quant à elle, a continué en IEF jusqu'au bac (au moment de l'entretien, elle le prépare) et le second a intégré une école démocratique. Pour Joséphine, l'école démocratique qui est compatible avec l'expérience vécue en IEF tout en lui offrant davantage d'occasions d'échanger avec d'autres enfants car, selon la mère, « *il avait vraiment besoin de copains* ». Cette quête du bonheur se décline aussi dans le rapport au savoir que Joséphine souhaite pour ses enfants – « *apprendre, c'est un plaisir* », « *je trouve ça intelligent la façon dont ils apprennent parce que c'est concret* » - mais ce dernier s'inscrit également dans « *un projet de vie* » :

« *J'espère que mes enfants auront tous un boulot, mais un boulot qui les fait kiffer quoi. Et qu'ils ont eu le temps de savoir qui ils sont, ce qu'ils veulent et choisir vraiment leur voie avec passion* ». L'accompagnement de l'enfant dans son parcours de vie pour qu'il « se trouve » est un aspect important sur lequel je reviendrai plus longuement à la fin de cette sous-partie (voir *3.2.2. Se trouver*).

1.1.4. Assouplir la forme scolaire pour développer la créativité

Les parents se reconnaissant dans les visées expressives semblent vouloir se détacher en partie des exigences purement académiques et souhaitent que l'enfant développe sa créativité :

> Après, pour Louise, je ne sais pas si c'est l'école [démocratique], peut-être qu'elle aurait été très heureuse en CP traditionnel, je n'en sais rien, mais ce qui est sûr c'est qu'après, elle maintient une créativité qui, je pense, en primaire et surtout en CP, est complètement mise de côté puisque, puisque bah... Elle a ses copains qui sont en école traditionnelle. Au bout d'un mois d'école, ils savaient lire, écrire, compter, et ils savaient faire que ça, y'avait déjà des lignes à écrire. Et, par contre, je ne sais pas moi… faire… aller pêcher, planter des trucs, s'occuper des lapins, tout ce qui est doux, tout ce qui est sympa bah ils ont plus le droit. Ça y'est t'as 6 ans t'as... il faut travailler quoi ! (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 2 enfants de 6 ans + bébé, Ecole démocratique)

Le discours de Camilla met en avant des couples d'opposition. Les savoirs fondamentaux (« *lire, écrire, compter* ») sont assimilés à des activités répétitives proches du bourrage de crâne tandis que les activités ludiques (« *pêcher, planter des trucs s'occuper des lapins* ») relèveraient du « *doux* ». La focalisation de l'école sur des visées instrumentales (l'efficacité des apprentissages et leur rentabilité dans le marché de l'emploi), au détriment du bien-être des enfants, incite les parents à considérer des options qui respectent davantage leur rythme individuel. Ces parents refusent de jouer le rôle du « *parent responsable* » devant armer leurs enfants pour le futur, en adhérant aux exigences scolaires, au détriment de leur bien-être (Proboeuf, 2019).

Pour certains d'entre eux, le nombre élevé d'enfants par classe et l'organisation de l'instruction par paliers d'âge implique nécessairement que l'éducation y soit standardisée. A l'opposé de cette vision, les parents souhaitent davantage de souplesse à rebours du travail « cadencé » où les activités sont réalisées selon un calendrier horaire précis (Pronovost, 2005,

p. 65-66). Lucille me décrit la liberté des enfants en école Steiner qui permet selon elle la créativité :

> Ils sont un groupe de huit et un groupe de dix avec deux adultes donc forcément, c'est libre et on peut les surveiller. Et si lui, il a envie de faire une cabane pendant que l'autre, il a envie de faire autre chose, c'est possible. Et… et du coup, cette liberté, elle permet la créativité. Parce qu'ils sont là à se dire 'Ah bah tiens, qu'est-ce que je pourrais faire ?' Et ce n'est pas : 'Venez. Tous. Là maintenant, c'est l'heure de faire ça.' Du coup… Oui, je trouve que… que l'école publique, elle étouffe la créativité. Mais euh… … Pas mal pour une question de moyens, hein. (Lucille, Médecin généraliste, Bac+8, 1 enfant de 5 ans, Ecole Steiner)

Lucille signale d'emblée le manque de moyens financiers mis dans l'école publique qui ne permet pas d'avoir une attention individuelle à chaque enfant. Cette idée de formatage, à laquelle est associée l'Ecole traditionnelle, véhicule l'image d'une école impersonnelle chargée de délivrer une éducation de façon quasiment industrielle. Aline, qui instruit ses enfants à domicile, a toujours été intéressée par une « *école parallèle* », en particulier « *pour lui* [son fils aîné] *permettre de voir les choses autrement* » :

> S'ils étaient à l'école, tout ce qui est arts plastique, ils auraient par exemple une photocopie d'un arbre... et on leur dira : « voilà, c'est l'autonome, les feuilles sont rouges, vous coloriez le haut de l'arbre en rouge et en marron le tronc de l'arbre ». Et tout le monde va peindre ou avec des tampons ou avec machin chose... Henri en maternelle disait : « on a encore fait un arbre vert aujourd'hui, on a encore appris que les feuilles étaient vertes et le tronc marron », il se faisait chier. A l'école ils vont apprendre la gouache, le collage, certaines choses comme ça. C'est extrêmement limité car c'est en faisant des expériences de matière que tu peux démarrer un plaisir de tout ce qui est science car, mine de rien, ce qui est artistique, ça te mène aux sciences. Quand tu vois que le pastel gras, t'as mis du bruit de noix par-dessus, mais il n'a pas pris sur le pastel gras. Comment ça se fait ? C'est de l'huile, alors l'huile repousse le liquide. Hop, allez ! On met de l'eau dedans, on met quelques gouttes d'huile, on met quelques gouttes d'encre, on voit ce qui se passe, on dessine, on pose des questions, on cherche des réponses. Moi, je ne les connais pas, parce que parfois je ne sais pas chimiquement. (Aline, artiste plasticienne, Bac+5, 4 enfants, Biparentale, Gauche)

Cette éducation standardisée dans laquelle l'enfant ne peut pas exprimer sa subjectivité rappelle la critique formulée par Hannah Arendt dans *Condition de l'homme moderne*, selon laquelle l'aliénation de l'ouvrier ne peut jamais être vécue positivement parce qu'il ne lui reste précisément que le travail au sens pénible du terme. Chez Arendt, le travail est opposé à l'œuvre,

activité créative dans laquelle l'individu exerce sa souveraineté. On retrouve cette même opposition dans cet extrait d'entretien, avec un travail contraignant qui suscite l'ennui et le désintérêt et une activité récréative dans laquelle l'enfant exprime sa personnalité.

Cette place accordée à la créativité est au cœur des pédagogies actives comme le rappelle cette phrase de Freinet : « *L'école a pris, dans la méthode globale, la mécanique, mais elle a oublié la vie* » (Freinet, 1968, p.139, Garcia, 2013, p.39). Or, selon Garcia, les innovateurs – en matière d'apprentissage de la lecture – des années 1970-80 qu'elle étudie, minimisaient l'action du déchiffrage (et de la combinatoire) pour arriver directement à la lecture rapide. Contre cet idéal d'expressivité, Garcia critique une idéologie qu'elle qualifie à d'autres endroits de « *spontanéiste* » (Garcia et al., 2003) et dont la « *question du rendement pédagogique* » lui semble éludée car il n'est pas possible d'évaluer cette manière nouvelle et différente d'enseigner. Le caractère rébarbatif des apprentissages, dénoncé par les parents pour qui l'apprentissage doit être un plaisir, est selon Garcia le cœur même de l'apprentissage. Toujours selon Garcia, la valorisation de la « motivation » des élèves sous-estime l'importance de l'efficacité des méthodes et des pratiques pédagogiques et participe à construire des dispositifs d'apprentissage opaques pour les élèves (Garcia, 2011, p. 366-368) rejoignant les travaux bernsteiniens sur la pédagogie invisible et implicite (Netter, 2015).

La rhétorique expressive est particulièrement présente chez les parents adeptes du développement personnel et qui utilisent leur propre expérience pour ne pas la reproduire avec leurs enfants. Par exemple, Guenaëlle estime manquer de créativité et de liberté, un manque qu'elle impute à l'école et qui aurait eu un impact sur son quotidien et son parcours personnel. Elle évoque avoir suivi une thérapie, ce qui lui aurait permis de prendre conscience de cette absence de créativité et de liberté. Guenaëlle recherche donc une école qui permettra à son fils de cultiver ces deux aspects.

1.1.5. Le vivre ensemble

Outre celle entre apprentissages mécaniques et activités ludiques, d'autres couples d'opposition sont régulièrement évoqués par les parents, comme la compétition, qui est opposée à la coopération, l'entraide et le respect des autres. Quelques parents estiment que le vivre-

ensemble à l'Ecole traditionnelle est absent et lui préfèrent le terme de « *collectivisation* ». Camille, dont la fille aînée fait l'instruction en famille tandis que son petit frère et sa petite sœur sont en jardin d'enfants Steiner, met en avant cet argument :

> Et c'est aussi un des motifs pour lesquels on n'a pas mis Raphaëlle à l'école publique. C'est qu'on n'a pas l'impression que ça favorise le vivre-ensemble. Ça a beau être du collectif, c'est du collectif qui est sur de mauvaises bases, beaucoup plus sur la loi du plus fort, la compétitivité. Ça n'avait pas de sens de lui apprendre le vivre-ensemble par ce biais-là. On a préféré lui apprendre avec beaucoup moins d'enfants et de collectif. Mais avec d'autres valeurs et d'autres modes de fonctionnement. (Chloé, Mère au foyer, Bac+4, 3 enfants de 12, 7 et 5 ans, Aînée en IEF et 2 en école Steiner)

Ces rapports de respect et de coopération ne s'arrêtent pas aux relations entre les enfants chez certains parents, mais doivent également concerner les relations entre adultes et enfants. Delphine, qui estime que son fils aîné était toujours en « *décharge émotionnelle* » en revenant de l'école, retrace l'origine de son comportement dans ses relations avec l'enseignant : « *S'il y a de l'équité entre l'adulte et l'enfant, donc un respect mutuel, et bien là les enfants se sentent bien et c'est là qu'ils grandissent en confiance, sans compétition, et qu'ils arrivent à développer tout leur potentiel.* »

Les parents les plus politisés font également le lien entre la compétition à l'école et l'idéologie capitaliste et ne souhaitent pas encourager des rapports de concurrence entre les enfants, plaçant leur choix dans un engagement citoyen plus large. Pour Anne, son choix scolaire est un « *levier énorme* » pour *« construire un monde meilleur* ». Elle espère que ce choix aura un impact sur la vie d'adulte de ses enfants : « *Si on fait nos enfants grandir dans… dans quelque chose de… où justement il n'y a pas de compétition, il n'y a pas de stress, il n'y a pas tout ça, ben forcément, dans leur vie d'adulte, ils vont… ils vont aussi être à l'écoute des autres. Ils vont aussi réussir à… à s'accomplir sans écraser les autres, ils vont…* ».

1.1.6. La liberté d'évoluer à son rythme

Evoqué à la fois pour rendre compte de l'individualité de l'enfant et de la nécessaire prise en compte de celle-ci, la notion de rythme de l'enfant est mobilisée de différentes manières par les parents : à la fois d'un point de vue chronobiologique mais également d'un point de vue curriculaire (rythme d'apprentissage), les deux étant intimement reliés dans les discours.

La question du rythme chronobiologique avait été mise à l'agenda au moment de la réforme des rythmes scolaires en 2013 (cf. chapitre 3). L'idée avancée par les chronobiologistes est qu'il y a des grandes différences d'un enfant à l'autre, ce qui implique de repenser l'école afin « *d'individualiser l'intervention pédagogique* » (rythme d'apprentissage). La plupart des parents en IEF sont soucieux de pouvoir par exemple laisser leur enfant dormir le matin. Pour une grande majorité, le rythme scolaire leur semble incompatible avec le rythme des enfants alors que l'IEF respecterait davantage ce rythme. Les parents souhaitent avant tout que les besoins de l'enfant soient respectés, ce qu'ils regroupent généralement derrière le terme de « bienveillance ». Ainsi, selon Solenne, dont les filles sont en IEF et participent à de nombreuses activités extra-scolaires (théâtre, cirque, pratique d'un instrument de musique), « *elles ne sont pas fatiguées, pas épuisées par le rythme de la semaine, donc quand elles ont une activité elles la font à fond !* ».

On retrouve ce même argument chez des parents pour qui un des attraits de l'école alternative et qu'elle facilite les arrivées différées. L'extrait suivant mélange une attention portée aux besoins émotionnels et physiologiques de l'enfant au plaisir d'aller à l'école :

> Aliénor, qui n'arrivait pas à s'endormir sans maman les premiers temps, on lui faisait des petits massages de doigts, c'est trop... je trouvais ça génial, et moi, le soir, elle me disait : "maman, tu me fais des petits massages ?" J'ai découvert qu'on lui massait les doigts pour s'endormir. Et si elle avait besoin de dormir, on ne la réveillait pas. Bienveillance totale, adaptation totale au rythme de l'enfant. Rien que ça déjà. Moi les enfants ils y vont, ils n'y vont pas la boule au ventre, ils y vont détendus en fait. C'est pour ça que je dirais : « bienveillance, bienveillance globale ». (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Cette adaptation au rythme individuel de l'enfant correspond également au rythme offert à l'élève dans son parcours d'apprentissage. Isabelle, qui a privilégié pendant plusieurs années des cours par correspondance – les cours Saint-Anne[126] – a finalement décidé qu'elle pouvait s'en passer. Cette plus grande liberté lui paraît favorable aux enfants qui n'apprennent pas au même rythme :

[126] Le Cours Sainte-Anne (CSA) est un cours privé d'enseignement à distance de la maternelle à la classe de cinquième, fondé en 1996. Le CSA dit appliquer une « *pédagogie du bon sens* » et se réclame d'un enseignement « *classique, c'est-à-dire basé sur des contenus riches et structurés et dispensés avec une méthode cohérente.* »

> Parce que ce qui m'a agacée, c'est qu'une année, j'avais mon Guillaume qui était mon quatrième [enfant], qui était très lent, et la maîtresse qui le corrigeait [en cours par correspondance] n'arrivait pas à le comprendre. Alors moi je lui disais : « il met une heure pour faire une dictée que les autres me faisaient en 10 minutes », et elle ne... elle ne comprenait pas. Donc... et moi ça… C'est agaçant quand ce n'est plus une aide mais une source de tensions. Donc avec Guillaume j'ai fait en deux ans de CM1. Enfin on a étiré, j'ai étalé le CM1 sur l'année d'après et puis on a fait un petit morceau de CM2, et puis il est parti en 6ème, parce que de toute façon nous le cours il est tellement d'un niveau élevé, que s'ils ne font pas le CM2, il est déjà largement… (Isabelle, Mère au foyer et micro-entrepreneuse, Bac+5, 8 enfants, 21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans, IEF (CPC))

D'autres parents décrivent des expériences similaires d'individualisation des apprentissages dans des écoles alternatives. Amaya me décrit l'expérience scolaire de sa fille qui « *s'embête* » dans le public parce que, arrivée en CE1, il y a « *une dizaine* [d'enfants] *qui ne savaient toujours pas bien lire* » obligeant la maîtresse à « *passer du temps avec ces élèves-là pour ne pas les perdre* ». Après un passage par l'école privée proche de son domicile en classe de CE2, elle choisit de la scolariser dans une EPE à la suite d'une suspicion de précocité et après en avoir parlé à l'enseignante de CM1, qui la conforte dans cette idée. Le passage par l'école privée sous contrat s'avère être une mauvaise expérience ; Amaya estime que l'école a trop d'enfants en difficultés et pas suffisamment de moyens. Comme d'autres parents, elle se plaint d'une conception qu'elle qualifie d'« *égalitariste* » au détriment de l'intérêt individuel de chaque enfant. Elle oppose ainsi une « *vision globale de ce qui est bon pour l'enfant* » à la reconnaissance des différences individuelles entre les enfants. Cette vision est parfois proche de l'élitisme, dans la bouche de certains parents, comme Guillaume, enseignant-chercheur, selon lequel « *on doit tous être égaux, même si les meilleurs doivent régresser* », critiquant par là un système scolaire pas assez élitiste, incapable d'aider les plus doués à aller au bout de leurs possibilités.

A contrario, Amaya m'explique que dans l'EPE où est toujours scolarisée sa fille mais également son fils cadet, le parcours d'apprentissage est individualisé :

> Elle [L'enseignante] sait très bien où en est chaque enfant. Elle nous dit : « Voilà, les devoirs pour un tel en maths, ça va être ça. Pour une telle, et bien plutôt essayer d'aller jusqu'à cette page. Euh… Toi, si tu y arrives, essaye quand même d'aller jusqu'à telle page ! » […] c'est fantastique parce que l'enfant, il n'est pas là à ronger son frein. Et s'il met un peu plus de temps en maths, eh ben, ce n'est pas grave ! Il met un peu plus de temps en maths, au moins ce sera… au moins ce sera digéré ! Vous

voyez ? [...] Et comme en plus, y a plein d'autres matières à côté euh... ils vont pouvoir s'épanouir dans leurs matières sans se sentir stigmatisés s'ils ne sont pas bons euh... en français ou en maths. » (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, EPE pour les 2 premiers)

Amaya décrit ici un modèle d'école à la carte qui permettrait selon elle de pouvoir avancer plus vite dans les matières où l'enfant a des facilités et plus doucement dans celles où il rencontre des difficultés. Cet argument du rythme d'apprentissage revient à de nombreuses reprises dans les entretiens, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Plusieurs parents décrivent un intérêt précoce de leur enfant pour la lecture, dès l'école maternelle, que l'école réprimerait en retardant cet apprentissage plus tardivement. L'idée que l'enfant doive s'adapter à l'école et non l'inverse est alors vivement critiqué.

Les témoignages des parents ne sont pas toujours très clairs lorsqu'il s'agit de savoir s'ils souhaitent que leur enfant dispose de plus de temps ou qu'il puisse progresser plus vite. Le cas de Amaya indique plutôt son souhait de ne pas entraver le rythme plus élevé de sa fille, en témoigne l'utilisation de l'expression « *ronger son frein* ». Ses considérations dévoilent des visées plus instrumentales sous un terme – « *rythme* » - qui peut paraître expressif. Les parents relient alors expressivité et instrumentalisme en insistant sur l'idée que l'expérience scolaire affecte aussi le bien-être de l'enfant. En l'occurrence, Amaya fait état d'un ennui à l'école qui aurait perturbé son travail scolaire – « *les notes baissent* » – et des formes de stigmatisation dues à la figure de l'intellectuelle ayant une incidence sur sa sociabilité – « *elle tenait le mur pendant les récrés* » – . Amaya est d'abord alerté par les notes qu'elle interprète comme le signe que quelque chose ne va pas. La définition du bien-être et de l'intérêt de l'enfant diffèrent donc largement d'une famille à une autre, de telle façon qu'il est difficile de séparer strictement la part d'expressivité ou d'instrumentalisme dans les choix des parents.

Le développement de solutions d'enseignement à distance s'inscrit pleinement dans l'individualisation du parcours d'apprentissage. Quelques parents m'ont par exemple parlé d'un programme de cours par correspondance américain[127], se présentant comme une « *école à*

[127] Fondé à Ann Arbor (Etat du Michigan), en 1967, en plein boom du mouvement des écoles alternatives, l'école Clonlara propose aujourd'hui un programme par correspondance populaire spécialement conçu pour répondre aux

distance » et permettant à l'enfant d' « *élaborer un programme pertinent correspondant à son style d'apprentissage tout en tenant compte de ses besoins et de ses objectifs à long terme* »[128] grâce à l'aide de « *conseillers* » en charge du suivi de travail. Après plusieurs années d'IEF, Alison décide d'un commun accord avec sa fille de l'inscrire à ce programme, à la rentrée 2019. Sa fille intègre alors virtuellement la classe de Seconde. Sur son blog, Alison explique que l'école ne propose pas de cours et que ce n'est pas non plus une école par correspondance. A partir du secondaire, l'enfant valide des « *crédits* » comme dans le système universitaire et peut passer son *High School diploma* américain, considéré comme un équivalent du baccalauréat à distance, à l'issue de son parcours scolaire.

De manière plus radicale, la problématique du rythme se traduit chez certains parents par une liberté laissée à l'enfant de choisir par lui-même sa scolarité. C'est le cas de Delphine qui m'explique qu'après avoir été scolarisée un an en école démocratique sa fille a voulu « *bénéficier de la liberté supérieure qu'elle avait à la maison* ». Chaque année scolaire, Delphine et son conjoint rediscutent du parcours scolaire de chaque enfant et leur laissent décider ce qu'ils souhaitent faire : « *C'est vraiment eux qui choisissent.* » insiste-t-elle.

Mais si l'expressivité est une forme d'adoucissement de la scolarité de l'enfant, elle peut également renvoyer à une forme de préservation vis-à-vis d'expériences négatives.

1.2. L'expressivité de repli

L'expressivité des choix formulés par les parents traduit aussi des craintes face à un environnement hostile. Elle rejoint l'idée de protéger les enfants (chapitre 3). Au-delà d'une approche plus douce et ouverte de la scolarité, certains parents expriment leurs inquiétudes et cherchent dans ces scolarisations alternatives une forme de protection. La thématique du harcèlement et de la violence scolaire fait figure de repoussoir. Mise à l'agenda par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Intérieur, notamment avec la circulaire n° 2006-125

besoins des familles qui font l'école à la maison. Clonrala permet en quelque sorte d'institutionnaliser les projets individuels d'enseignement à domicile, en produisant des relevés de notes et en nommant les niveaux scolaires de ses élèves à la demande des parents.

[128] Site internet de l'école: https://clonlara.fr/. Selon celui-ci, les frais de scolarité s'élèvent à 750 euros et les frais d'inscription à 175 euros de (50 euros à partir du 2è enfant).

du 16 août 2006, la lutte contre la violence en milieu scolaire est devenue une question publique. Les violences à l'école primaire ont également fait l'objet du thèse de doctorat (Boxberger, 2016) qui met en évidence la prise en compte par les enseignant · e · s de cette question par la mise en place de dispositifs pédagogiques permettant de la gérer.

Ces inquiétudes se cristallisent en particulier lors du collège qui a souvent été mal vécu par les enquêté · e · s. Les choix se font alors par anticipation de potentielles expériences néfastes. Jeanne met en avant l'hyper-sensibilité des membres de sa famille pour justifier son choix. Son discours se centre sur la socialisation des filles, qui la préoccupe particulièrement :

> Jeanne : C'était le collège que je voulais éviter en tout cas pour elle, car je sentais qu'elle était encore un petit peu naïve sur certains plans et sensible aussi, je sentais que ça allait être trop violent.
>
> Pauline : C'est-à-dire ?
>
> Jeanne : Sensible sur… Eh bien par exemple, les copines méchantes et tout ça la faisait souvent pleurer, […] mais après, on est une famille d'hyper-sensibles. Il y a ça mais y'a plein de petites choses, le collège… C'était une petite crevette aussi, de petite taille, alors l'imaginer en hiver avec le gros sac et tout ça. Il y avait plein de petites choses qui faisaient que je me disais qu'ils seraient mieux à la maison, et puis elle était complètement partante donc... […] Et c'est vrai que ça le [*son mari*] rassure d'avoir ses enfants à la maison plutôt que dans le système, ne serait-ce que pour le harcèlement, plein de choses qu'il peut voir, la drogue, des choses qui peuvent un peu lui faire peur, qu'il n'a pas connu lui dans son enfance et dans son parcours, mais voilà, moi aussi je rejoins certaines idées par rapport à la morale, mais ce n'est pas la raison première en tout cas […] Surtout les premières années du collège, c'est un peu des années perturbantes, il y a la puberté, le corps qui change, plein de choses, y'a beaucoup d'agressions, pas forcément volontaires mais, je trouve que c'est quand même des années difficiles, et je suis quand même contente de les avoir préservées de ça, les laisser grandir... (Jeanne, Libraire, Bac+5, 4 enfants de 24, 20, 16 et 12 ans, IEF)

« *Les laisser grandir* » résulte alors d'un encadrement permettant d'éviter d'emprunter des voies exclues par les parents. Si c'est surtout sa femme qui est à l'initiative des choix scolaires, Baptiste évoque en entretien le fait d'être rassuré que ses enfants grandissent en partie protégés d'expériences qu'il a lui-même vécues et qui ne lui ont pas parues bénéfiques :

> Baptiste : Parce que moi, j'ai des mauvais souvenirs de collège de banlieue de… d'ambiance un peu pourrie, de glandouilleux de pré-adolescents pas très intéressants et je me dis que c'est quand même beaucoup plus sain d'être dans une euh… ça les protège un peu, quand même. D'être euh…

Pauline : Ouais ? Toi, tu l'as vécu comment, justement, toute ta… toute ta scolarité euh…

Baptiste : Moi, j'étais un bon élève. Sinon, je n'aurais pas fait les études à la fin que j'ai faites [*Polytechnique*], je… je n'ai pas eu de soucis particuliers. Sauf ces années collège où j'ai été un peu… je te dis dans un collège de banlieue où il y a surtout des glandouilleux qui… qui traînaient avec leur mobylette et qui… qui fumaient des cigarettes et qui ne faisaient pas grand-chose de leur journée, et ça m'a… ça ne m'a pas beaucoup épanoui. Je n'étais pas très à mon aise dans… dans cet environnement-là. Mais j'étais bien plus à l'aise aux scouts et au sport et au machin… (Baptiste, Directeur Industrialisation dans une entreprise multinationale, Bac+5, 4 enfants de 12, 9, 6 et 2 ans, IEF)

Baptiste me décrit son expérience de lycée qui a été « *beaucoup plus agréable* ». S'il était toujours dans le public, il semble avoir bénéficié d'un assouplissement de la sectorisation en raison de son niveau excellent en sciences. Il explique que le lycée était de « *meilleure qualité, avec des gens plus intelligents* ». Baptiste a alors le sentiment d'être à sa place (Reay et al., 2001), ce que traduit la phrase suivante : « *Si ça se trouve, c'étaient plus des gens qui me ressemblaient, sans doute.* » Plus tard dans l'entretien, c'est avec sa femme que je discute et qui évoque ses discussions avec des amis à elle qui ont leurs enfants à l'école : « *On était en week-end avec les copains, où les copains, les enfants ont à peu près le même âge que les nôtres qui sont tous à l'école, bah ils ont parlé tous de harcèlement, tu vois, ils ont subi, quoi. Ils ont été spectateurs.* » Ce protectionnisme rappelle ainsi les parents cherchant à éviter l'établissement de secteur (van Zanten, 2009; Bongrand et Glasman, 2018).

Au-delà des expériences collégiennes, la protection est recherchée dès les petites classes. De même que « *la jardinière n'est pas une maîtresse mais une maman* » (extrait d'entretien ci-dessus), la protection recherchée à l'école serait « *maternelle* » :

Il y a vraiment deux trucs. Il y a… mon côté très maternel et où… j'ai envie du meilleur pour mes deux filles et de… et notamment qu'elles… que justement, elles soient choyées, quoi, enfin qu'elles ne voient pas de trucs durs, qu'elles ne se fassent pas taper dessus dans la cour d'école, qu'elles… donc il y a le côté très maternel, je pense, qui me fait faire ce choix-là. Et après y a le côté militant, engagement dans… ouais, créer un monde meilleur, quoi. (Anne, Directrice d'une agence de communication associative, Bac+5, 2 enfants 5 et 3 ans, Ecole Steiner)

De la même façon, Christophe anticipe l'échec potentiel de ses enfants à l'Ecole traditionnelle et veut leur éviter des souffrances qu'il a lui-même expérimentées :

Voilà, le parcours scolaire traditionnel moi je pense que… ça génère plus d'échecs que ça ne devrait ! Ah ! Et donc euh… et donc je veux tenter le plus possible d'éviter ce genre de… difficultés, situation… Et puis ça engendre aussi pas mal de souffrances psychologiques sur les enfants. (Christophe, Ingénieur du son, Baccalauréat, 2 enfants de 7 et 4 ans, Ecole démocratique)

S'il est conscient que l'école peut être un investissement qui porte ses fruits, il se demande à quel prix il faut en accepter les contraintes : « *Il y a une pression vraiment énorme… dès les petites classes* » explique-t-il. Ainsi, il remarque que les enfants autour de lui peuvent être performants à l'école mais « *en souffrance* ». Ses filles ont fait l'expérience de l'école maternelle dans le public car l'école démocratique n'ouvre qu'à partir de 5 ans. Dans cette école, Christophe constate qu'on préparait les enfants à l'entrée en CP : « *Et la maîtresse pour les préparer leur disait "Bon, alors en CP, faudra vous asseoir à table, écouter… Ne pas bouger…* ». Christophe désapprouve une école maternelle qui serait centré sur l'idée de performance (Leroy, 2020). Il est en désaccord avec une vision docile de l'apprentissage.

Les parents sont à la recherche d'un cadre « *bienveillant* » pour leurs enfants et ils s'attendent ainsi à ce que cette bienveillance soit cultivée entre les enfants. A la suite d'une rencontre IEF à laquelle j'ai participée, une mère avec qui j'avais réalisé un entretien, écrit un mail sur la liste de diffusion à laquelle je suis également inscrite. Elle manifeste son mécontentement et raconte la violence subie par un de ses enfants ce qui compromet leur participation à de futures rencontres. Sur ce mail, elle indique que ses enfants ont à nouveau été importunés par d'autres enfants de manière verbale et corporelle (doigt coincé dans la porte, joue pochée, mise à terre, mégenrage[129] dû à la longueur de ses cheveux). Elle insiste également sur l'idée que les parents IEF critiquent la violence des cours de récréation en y opposant la bienveillance des rencontres IEF. Or ce témoignage récuse cette soi-disant affirmation. Pour donner suite à son mail, deux mères expriment des situations similaires lors de précédentes rencontres et deux autres proposent des solutions pour y pallier : l'une d'elle suggère la mise en place de médiations lorsque de telles situations ont lieu, l'autre propose un temps de discussion sur le genre et la discrimination.

[129] Le mégenrage consiste à désigner une personne par un genre qui ne correspond pas à son identité de genre. En l'occurrence, dire à un petit garçon que c'est une fille parce qu'il a les cheveux longs.

Certains parents ne se reconnaissent pas dans cette vision de fermeture et de protection vis-à-vis d'un extérieur menaçant et distinguent alors deux catégories de parents. Ceux qui font ces choix par esprit d'ouverture et ceux qui cherchent à « *se protéger du monde extérieur* » selon Ophélie qui me dit connaître une famille dans ce cas-là. Elle affirme faire partie d'un groupe de personnes qui sont « *dans une démarche de respect et d'écologie d'une manière générale* ». Toutefois, les témoignages précédents montrent que l'extérieur menaçant peut provenir de l'intérieur de ces groupes malgré les tentatives des parents pour le maintenir à la périphérie.

Des formes de clôtures plus douces qu'une fermeture totale se mettent donc en place au sein de ces milieux. Interrogée sur cette clôture, Ophélie me répond : « *il y a souvent un fond de ça dans cette démarche, en parallèle de l'ouverture d'ailleurs, même si ça peut paraître incompatible* ». Ophélie m'explique qu'elle ne souhaite pas exposer ses enfants à ce qu'il y a de *« pire de la société »* et cherche plutôt à leur construire un environnement sain : *« S'ouvrir à la vie, et filtrer la société, se permettre d'avoir le choix d'exposer ses enfants ou non à l'ignorance, l'inconscience... qui sont des formes de violence* ». Si elle prône une ouverture à de multiples expériences, celles-ci doivent se limiter à des expériences positives.

1.3. Se trouver

A côté des visées expressives sur lesquelles s'entretiennent les parents, l'enquête met au jour une dimension centrale : l'accompagnement de l'enfant pour l'aider à « *se trouver* ». Étudiée par Cécile van de Velde, cette logique d'entrée dans la vie d'adulte fait l'objet d'une partie à part entière de son ouvrage (Van de Velde, 2008, p. 19-61). Dans cet ouvrage, issu de sa thèse de doctorat, elle étudie le processus de « *devenir adulte* » dans quatre pays différents (Danemark, Angleterre, France, Espagne). « *Se trouver* » correspond à la logique du « *développement personnel* » largement représentée au Danemark. Les jeunes danois sont ainsi encouragés à devenir eux-mêmes et à partir précocement du foyer familial « *en continuité d'une socialisation familiale à l'autonomie au cours de l'enfance et de l'adolescence* » (*Ibid., p.22*). L'entrée dans la vie adulte est caractérisée par une longue période d'expérimentation valorisant notamment l'extra-scolaire, un « *chemin vers soi davantage qu'un investissement salarial et statutaire* » (*Ibid.*, p. 35). Ce modèle correspond à l'idéal de respect du rythme individuel et d'autonomie

invoqué par les parents dont il est question ici. Comme Chamboredon et Prévot l'évoquaient déjà dans leur article de 1973 à propos de l'école maternelle, cette logique s'inscrit dans une « *négation complète des premières formes scolaires (inculcation et dressage) au profit d'une forme scolaire où la seule obligation qu'ait l'enfant est d'être soi* » (Chamboredon et Prevot, 1973, p. 322). Il est fécond d'interroger cette logique au prisme du cas français, où le talent de l'enfant s'inscrit dans un modèle de réussite, qui n'est pas la réussite scolaire, mais qui devrait plutôt se comprendre comme une réussite à s'être singularisé. La rhétorique « se trouver » est également caractéristique de cette critique « artiste » (Boltanski et Chiapello, 2011a) où l'individu doit devenir « la meilleure version de lui-même » en empruntant une voie où ses compétences pourront le mieux s'épanouir, ce qu'Eva Illouz a appelé la culture du « self-help » (Illouz, 2008)[130].

1.3.1. Révéler le talent de l'enfant

Les parents attendent de cette période d'instruction obligatoire que l'enfant trouve son talent davantage qu'il trouve une place lui permettant de s'élever dans la société. Pour Valentine, la pédagogie Steiner « *aide vraiment à savoir qui tu es, jeune* ». Mettant à distance l'idée de « *performance* » me signalant que chez Steiner « *il n'y a jamais de notes, il n'y a pas de devoirs jusque peut-être en CM1* », l'enfant aurait le temps d' « *exceller dans la matière que tu aimes* ». La plupart des parents sont critiques de l'orientation à l'école classique. Certains, comme Christophe ou Alain, estiment que l'école opère un appariement strict entre le niveau de l'élève et ce à quoi il peut prétendre sans jamais faire intervenir ses goûts et ses souhaits. Alain évoque cette idée de manière schématique : en ligne le niveau de l'élève, en colonne le travail ou le métier qui lui est associé. Christophe en parle dans des propos similaires : « *Quand on réfléchit à ton orientation euh… "Bon alors, t'as des bonnes notes où ça, toi ? Ah, t'as des bonnes notes en maths, bon bah tu vas aller là."* » Il souhaiterait au contraire que l'école révèle « *le potentiel des enfants* » plutôt que de les « *formater* ». Toutefois cette visée peut aussi très vite basculer dans l'instrumentalisme (Voir plus loin : 3.3. Les visées instrumentales).

[130] Pour comprendre l'irruption de cette culture dans notre société, on peut se référer au compte-rendu de Denis Hippert : « Eva Illouz et l'irruption de la culture thérapeutique dans la société américaine », *Sociologie*, 2013.

Ce discours de reconnaissance d'un talent est accentué par l'expérience scolaire propre des parents ou celle de membres de leur entourage (cf chapitre 4). La plupart souhaitent aussi se distinguer de leurs parents et des injonctions parentales portées sur des parcours prédéfinis (cf chapitre 4, *1. Des expériences scolaires qui mettent à distance l'école*). L'épanouissement de l'enfant est également pensé sur le long terme. Les parents mettent à distance le modèle instrumental et privilégient le métier « passion ». C'est bien le champ lexical du bonheur que mobilise Joséphine lorsqu'elle indique que sa sœur « *aurait été bien plus heureuse à faire des études d'art, de la BD, des livres pour enfants* ». L'ensemble de la scolarité de l'enfant est envisagé sous l'angle du développement personnel : « *J'essaie de laisser la chance à mes enfants de se chercher et de se trouver, de prendre le temps de le faire quoi.* » conclue Joséphine. Si Camilla exprime des craintes vis-à-vis des apprentissages académiques, elle espère que l'école démocratique permettra à sa fille d'« *apprendre plus rapidement que moi ce qu'elle veut faire, ce qu'elle aime faire* ». Les parents qui privilégient l'expressivité donnent régulièrement comme exemple des métiers de l'artisanat ou artistiques auxquels sont souvent opposés des métiers perçus comme plus prestigieux dans la hiérarchie symbolique tels qu'avocat ou encore ingénieur. Ces exemple attestent de la redéfinition du classement entre les métiers selon une logique expressive où l'enfant doit avant tout aimer ce qu'il fait « *Si mettons à 15 ans, elle est vraiment passionnée de couture et ben qu'elle aille faire une grande école de couture, mais qu'elle trouve plus rapidement que les étudiants, peut-être d'aujourd'hui, galèrent à trouver.* » (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 2 enfants de 6 ans + bébé, Ecole démocratique)

Si l'on prend les trois générations de parents, plusieurs enquêté · e · s (3ème génération) décrivent la situation d'ascension sociale de leurs propres parents (2ème génération) par rapport aux grands-parents (1ère génération). Cette 2ème génération a transmis à la 3ème que l'école leur permettrait de s'élever dans la hiérarchie des métiers, les encourageant à faire des études exigeantes. Or cette 3ème génération semble refuser le modèle de l'ascension sociale voire dans certains cas à ne pas y croire comme Guenaëlle[131] qui annonce âprement : « *Je crois pas du tout*

---

[131] Les grands-parents de Guenaëlle étaient agriculteurs. Son père est commercial et sa mère infirmière. Guenaëlle est co-directrice d'une agence de communication (association qui communique sur le thème de l'agronomie en Afrique). Elle a un DEUG (bac+2) en biologie puis a obtenu un DEA (maîtrise) *Gestion de la faune et de ses habitats* au Québec où elle est partie après son DEUG. Dans ce cadre, elle a réalisé un mémoire de recherche sur les tortues. Par la suite,

à l'ascenseur social. Alors ça pour moi, c'est une grosse bêtise ! ». Elodie aussi a le sentiment d'avoir été orientée dans une voie : « *Nos parents nous poussaient à avoir bac+5 et les études manuelles étaient dévalorisées donc on n'était pas attiré par ces métiers* ». Elle porte un regard critique sur sa propre scolarité car estime qu'elle n'a pas eu le temps de réfléchir à ce qu'elle voulait faire. Ses discours tendent à délégitimer le rôle de l'école dans la réussite sociale et professionnelle d'un individu. Il paraît alors plus important de cultiver le bien-être de l'enfant plutôt que de s'attacher aux exigences scolaires : « *Ma priorité c'est qu'il soit bien dans sa peau, qu'il fasse des grandes études je m'en fous. Je vois mon mari il était nul à l'école, et pourtant maintenant il gère deux entreprises parce qu'il est sûr de lui* » (Nadia lors d'une discussion informelle lors d'un séjour de 4 jours au domicile d'une famille IEF. Les parents qui m'accueillaient, Amandine et Alain avaient organisé une rencontre à la ferme des grands-parents d'Amandine où ils ont installé leur meule à pierre pour pouvoir faire leur propre farine biologique et artisanale).

1.3.2. Trouver une voie dans laquelle ils s'épanouissent

Si le but de la période d'instruction doit être de révéler le talent de l'enfant, les parents cherchent à créer les conditions permettant aux enfants de trouver un domaine d'activité qui les passionnent. Aline considère son choix d'IEF comme une sorte de mission qui implique une responsabilité vis-à-vis du bonheur présent et futur de ses enfants :

> Aline : Mon but quand je vais lâcher, si je lâche avant le collège, avant le lycée... c'est qu'ils aient trouvé une voie dans laquelle ils s'épanouissent, ils s'enrichissent et une voie qui est passionnelle.
>
> Pauline : Tu dirais que c'est la raison pour laquelle tu fais tout ça ?
>
> Aline : Quelque part, si j'arrive en quelques années à ce qu'ils se découvrent la passion dont ils vont pouvoir vivre ou pas vivre… plus tard, j'aurais tout gagné. (Aurore, Artiste plasticienne, Bac+5, 4 enfants de 11, 5, 4, 2 ans, IEF)

elle se réoriente dans la communication après un engagement militant dans une association. Son mari n'exerce pas d'activité rémunérée au moment de l'entretien.

L'épanouissement actuel des enfants serait le signe d'un épanouissement sur le long terme. La préférence pour l'expressivité est manifeste dans certains choix de scolarisation alternative : les parents cherchent à s'extraire du système de placement à la française, une tendance déjà identifiée par Van de Velde :

> *« À l'heure où les trajectoires professionnelles se révèlent plus mobiles et plus réversibles, ce « verrouillage » des destins sociaux sur les premières années de jeunesse perd de son fondement. La croyance en la promesse scolaire elle-même est mise à mal par les difficultés d'intégration professionnelle et le développement d'un sentiment de déclassement : s'il reste une condition minimum à l'intégration, le diplôme n'est plus perçu comme une clé suffisante. […] La jeunesse française tendrait-elle vers un modèle danois, marqué par une indépendance plus précoce et une mobilité marquée au sein même des trajectoires d'études ? » (Van de Velde, 2007)*

Lorsque je l'interroge sur la place de l'école dans la société française et dans l'éducation donnée par les parents, Sonia déclare son refus de l'instrumentalisme. La poussant dans ses retranchements, je la questionne sur le parcours futur de ses enfants. Sonia dégage une assurance et un calme que ne partagent pas tous les parents de l'école :

> Pauline : On dit souvent que l'école c'est devenu une priorité pour les parents. Quel chemin vous avez fait par rapport à ça ? La norme pour les parents c'est de les accompagner pour qu'ils puissent mieux s'insérer dans les études, pour un métier, pour…
>
> Sonia : Bah (rires) Bah là justement c'est un peu l'inverse euh... (rires), parce que (réfléchit) ... en fait moi ce que je recherche avec cette école-là c'est que mes filles [huit et cinq ans au moment de l'entretien] puissent faire ce qu'elles ont envie de faire, qu'elles profitent de leur enfance pour faire vraiment ce qu'elles ont envie, et pour trouver leur chemin. Ce qui est de mon point de vue pas le cas, dans l'école traditionnelle, où justement on a un objectif : passer le bac, avoir tel diplôme et tout. […]
>
> Pauline : Mais donc pour la suite vous n'avez pas de peurs parce que... Je sais que c'est précoce de parler de ça…
>
> Sonia : Non, non, mais vous avez raison […] souvent aux réunions de l'école, ce sont souvent les nouveaux parents qui sont là qui sont inquiets. Ou alors aux journées portes ouvertes, j'aime bien y aller quand je peux, ça me permet aussi de rencontrer les autres parents et les premières questions c'est « ah oui mais comment il va faire pour avoir son bac ? », « est-ce que l'école elle prépare bien au brevet ». Après, elles verront bien quoi, si elles ont envie de passer leur bac, et bien elles le passeront en candidat libre et on verra bien ce qu'il se passe. (Sonia, Cheffe de projet informatique, Bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole Démocratique)

L’assurance que l’on trouve chez Sonia peut être rapportée au volume important de ses capitaux (social, économique et culturel). Elle fait d’ailleurs état de l’inquiétude d’autres parents, plus attachés à l’instrumentalisme. Le poids de ces ressources fera l’objet d’un examen dans les chapitres 8 et 9.

Concernant les parents issus des classes populaires, l’expressivité est également privilégiée. L’épanouissement au travail est perçu comme une richesse plus importante que le prestige du métier ou le salaire :

> Alors, ma mère a fait un apprentissage donc voilà, ce n’était pas... Forcément, fin forcément quand t'es parent, t'as envie que tes enfants fassent un super beau métier. Moi, j'ai envie que... Enfin, moi, je ne table pas sur ça pour mes enfants. Je veux qu'ils fassent un métier dans lequel ils se trouvent, vraiment, où ils soient épanouis. Combien t'en vois qui sont "oh purée, faut que je me lève, que j'aille au boulot" […] Et t'en as très peu qui aiment leur travail et je trouve que c'est un luxe d'avoir ça. Et moi j'aimerais que : mes enfants arrivent à ça, qu'ils soient contents d'aller bosser. Parce que c'est un métier qu'ils ont choisi et qui leur plaît. Et pas parce que la filière a dit que tu peux aller là tu vois.
> (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

Océane a des parents ouvriers. Considérée longtemps comme l’intellectuelle de la classe, elle commence à décrocher au lycée et est orientée en 1ère STT (Sciences et Technologies Tertiaires), ce qu’elle considère comme une orientation subie. Elle y reste deux semaines seulement et décide d’arrêter l’école et de chercher du travail auprès de la mission locale de sa ville. Après un an de déscolarisation, elle passe un BEP dans la vente. Elle se marie à 20 ans et s’occupe de ses enfants qu’elle décide d’instruire à la maison. Au moment de l’entretien, elle est séparée depuis quelques mois de son mari et a signé un CDD à mi-temps dans la vente. Elle m’explique que ça fait dix ans qu’elle n’a pas eu d’emploi salarié. Océane tient à distance l’école et le système de certification par les diplômes, comme pour prendre sa revanche sur l’institution scolaire : « *Je vais voir comment elles évoluent, parce que leurs aspirations actuelles n'ont pas besoin de diplôme.* » Certains parents se dirigent par ailleurs vers des systèmes de certification privées comme on l’a vu auparavant avec le programme de cours par correspondance Clonrala qui propose une certification à l’américaine plus ouverte et modulée que le modèle français qui est resté assez rigide, dans une définition assez uniforme de ce qu’est la réussite. L’école

américaine a par ailleurs intégré cette vision plurielle des talents, en récompensant l'ensemble des enfants par de multiples prix qui ne priment pas uniquement la réussite scolaire.

Si Océane dévalorise le rôle de l'école, au contraire, María, qui vient aussi des classes populaires, croit au modèle républicain de l'école. Son parcours de réussite scolaire lui fournit la preuve que ce système fonctionne. Son mari, Frédéric, issu des classes moyennes, a « décroché » de l'école et croit plutôt à l'expérience personnelle hors école. Chez María, on retrouve l'importance de cultiver le goût de l'effort. Sur ce point, Christophe n'est pas d'accord ; il estime qu'il n'est pas nécessaire que ce goût de l'effort soit transmis par une personne extérieure. Il peut s'acquérir au cours de sa propre expérience et de ses propres échecs : « *Le goût de l'effort en fait… Enfin, le goût et la notion qu'il faut mettre un effort dans un domaine pour arriver à quelque chose, en s'en rend compte tout seul en fait* ». Selon lui le « *moteur interne* » de l'apprentissage ce doit être la passion et l'envie :

> Du CP au collège, tout est rattrapable très rapidement, si jamais, ils ont envie de… si… d'ailleurs, c'est ce qui ressort des écoles démocratiques étrangères, c'est que… à partir du moment où ils ont une passion, ils ont une envie, souvent d'eux-mêmes ils choisissent de retourner dans le… au lycée ou tout ça, et ils rattrapent les matières qu'ils n'ont jamais fait avant. (Christophe, Ingénieur du son, Baccalauréat, 2 enfants de 7 et 4 ans, Ecole démocratique)

Ainsi, l'enfance consiste à « *trouver ce moteur* » pour se trouver et prendre sa place dans la société. Or, pour Christophe, l'Ecole traditionnelle n'apprend pas à l'enfant à trouver cette place. Il prend l'exemple du parcours de sa femme pour étayer son propos en expliquant que c'est parce qu'elle avait un objectif très clair en tête qu'elle a réussi et non l'école qui l'y aurait aidé. Ainsi, Christophe est convaincu qu'on peut réussir hors du système classique : « *La preuve, je suis devenu ingénieur réseau. Je n'ai pas fait d'école… d'informatique* » indique-t-il. Son parcours professionnel a démarré avec une première expérience en interim alors qu'il devait faire un « *transfert de site* », un terme qu'il ne connaissait pas à l'époque : « *Je me suis retrouvé à faire la manutention de PC pendant une semaine et j'ai sympathisé avec le chef d'équipe qui a remonté une bonne appréciation de moi au patron de SS2i.* » De fil en aiguille, son employeur l'embauche en tant que technicien réseau et lui demande de suivre des formations : « *Au bout de deux ans, j'étais aussi bon que les autres et j'ai fait une mission dans un cabinet d'avocats, euh… américains*

en plus, tout ça, euh… qui qui m'a racheté à la SS2i au bout de trois mois parce que… elle voulait me garder. Voilà. » Il a donc pleinement confiance dans les capacités de ses filles et n'a aucune inquiétude quand je le questionne sur les apprentissages de sa fille aînée, notamment en lecture. Au contraire, sa femme, plus anxieuse, craint que cela fasse défaut à sa fille plus tard. Christophe préfère que ses filles soient dans ce type de structure dès le plus jeune âge, pour cultiver leur vitalité que de les mettre dans le classique pour les y « *arracher* » par la suite, au moment où c'est déjà un peu tard et où l'enfant fait un travail pour « *renouer* » avec soi-même.

Se trouver, prendre sa place, aller là « *où on a envie d'être* » est un moteur principal des choix d'instruction alternative qui laissent une place prépondérante à l'expressivité. Toutefois, pour quelques parents interrogés, la centration sur l'expressivité est envisagée comme un obstacle à l'apprentissage mais également au bien-être enfantin.

1.4. L'expressivité à tout prix ?

Certaines expériences dans l'alternatif peuvent s'avérer décevantes et aller, selon les parents, à l'encontre du bien-être de l'enfant. C'est le cas de Camilla que j'ai recontacté par message le 4 juin 2020 pour lui demander des nouvelles. Elle me répond immédiatement : « *Tout va bien ici depuis que notre fille est retournée dans le public (smiley qui rit), ça s'est mal fini à l'école démocratique nous sommes partis en catastrophe en décembre.* » Sa fille y était scolarisée depuis le mois de septembre 2018. Elle y est donc restée un an et demi. Camilla, malgré son idéalisation de l'école, éprouvait déjà des craintes lors de notre premier entretien, notamment quant à l'apprentissage des savoirs fondamentaux.

Si elle est attachée à des visées réflexives et expressives qui ne lui semblaient pas suffisamment prises en compte dans l'école classique, elle est également porteuse de visées plus instrumentales qu'elle manifeste à différents moments de cet entretien, par exemple lorsqu'elle s'interroge sur l'absence d'apprentissages académiques :

> « Pourquoi dans cette école démocratique qui est donc la plus libre de toutes les écoles parallèles (pause), on ne pourrait pas instaurer pour les enfants en fonction des cycles, donc les 6-8, 8-12, etc. des moments d'apprentissage basiques ? Dix minutes tous les jours, on lit dix mots, ou on lit une histoire ou on écrit quelques mots, on essaie de... d'échanger avec les adultes, dans un cadre calme

où on arrête de jouer aux bâtons quoi ». Ou quand elle s'inquiète : « Il y a plein de moments où je me dis "putain mais le petit Gaspard il fait des divisions quoi". Je pense que ça aurait peut-être été plus simple pour moi si elle avait fait une année de CP à l'école publique, parce que je considère que la lecture est la clé de tout. »

Si le manque d' « *apprentissages basiques* » n'est pas la seule raison de son retour dans le public, ce témoignage montre qu'il n'est pas toujours clair pour les parents de savoir quoi prioriser. Pour Camilla, le manque de propositions et de stimulation de la part des adultes – qui attendent que l'apprentissage soit sollicité par l'enfant – a conduit sa fille à « *se renfermer petit à petit* », participant à son mal-être à l'école (« elle devenait triste »).

Ainsi, on constate qu'il peut y avoir des tensions très fortes entre expressivité et instrumentalisme et que les parents eux-mêmes ne savent pas toujours ce qui est prioritaire. De fait, pour certains parents, l'instrumentalisme et l'expressivité vont de pair comme je l'ai déjà ci-dessus. Selon François Dubet : « *non seulement la performance et l'épanouissement ne sont pas contradictoires, mais ils s'étayent mutuellement, car plus un élève est épanoui, plus il est efficace* » (Dubet et al., 1997, p. 17). Inversement, pour qu'un enfant soit heureux, il faudrait, selon les discours des parents, leur délivrer suffisamment de savoirs et connaissances. Par ailleurs, les discours expressifs peuvent entrer aussi dans une visée instrumentale de maximisation d'un capital scolaire (voir 1.3. Les visées instrumentales). Par exemple, certains parents indiquent que leur enfant peut atteindre une position privilégiée dans la société sans passer par des études supérieures ou mentionnent des parcours d'études prestigieux comme la « grande école de couture ». Mais avant de s'intéresser aux visées instrumentales, arrêtons-nous d'abord sur la promotion de la pensée réflexive et de l'esprit critique chez les parents.

2. Les visées réflexives

Le modèle scolaire français s'est développé sous l'influence des Lumières et se caractérise par son projet de construction de « *sujets autonomes, émancipés de leurs appartenances familiales et locales* » (van Zanten, 2009, p.26). Dans ce cadre, l'école est avant tout un espace de développement intellectuel. Par exemple, le domaine 3 du socle commun de connaissances, de

compétences et de culture[132] insiste sur la formation de la personne et du citoyen par la pratique de l'exercice du jugement critique. Les parents porteurs de valeurs réflexives, dont l'ancrage social est également diversifié, sont soucieux de développer chez leurs enfants une autonomie intellectuelle émancipatrice, en cultivant la réflexivité et l'esprit critique. Ils souhaitent également un équilibre entre les différentes disciplines enseignées à l'école tout en recherchant une ouverture sur la culture contemporaine. Mon enquête met à jour trois aspects recherchés par les parents : l'ouverture culturelle, l'autonomie et l'esprit critique.

2.1. L'ouverture culturelle

L'ouverture des enfants à d'autres lieux, d'autres temporalités et d'autres personnes se décline selon des degrés différents selon les choix d'instruction des parents, allant de l'itinérance en famille permettant une ouverture sur des langues et des espaces étrangers à une approche dépassant le programme scolaire de l'Education nationale dans le cadre d'une école alternative.

2.1.1. Vivre l'itinérance en famille

Quelques parents ont intégré à l'instruction en famille un projet d'itinérance pouvant aller d'un ou deux mois à un an voire plusieurs années. Il est notable de remarquer que les parents concernés sont d'origine étrangère ou ont des attaches dans d'autres pays que la France. Le maintien d'une identité biculturelle apparaît particulièrement important dans ces familles (Filhon, 2009; Lindenfeld et Varro, 2008, Ponnou-Delaffon, à paraître). C'est le cas de Carmen, d'origine espagnole et vivant en France depuis de nombreuses années. Elle est mariée à un Uruguayen qui travaille en tant que fonctionnaire en France et qui bénéficie ainsi de deux années de mise en disponibilité. Avec leurs trois enfants, ils ont décidé de partir en tour du monde en camping-car. Au moment de notre rencontre en novembre 2018, ils venaient de vendre leur maison et Carmen m'indiquait qu'ils ne comptaient pas revenir bien que le projet d'itinérance fût au départ prévu pour deux ans seulement. Carmen veut profiter de ce voyage pour visiter des écoles alternatives notamment celles du réseau Sudbury, en Amérique latine. Elle s'intéresse également aux questions d'agriculture et de permaculture. Pour passer d'une maison de 180 m2

---

[132] https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

à un camping-car, ils vendent beaucoup d'objets ainsi que leur maison ce qui leur permet d'avoir des fonds pour le voyage. Carmen et son mari tiennent un blog relatant leur périple. Lorsque je lui demande le but de ce voyage et le lien avec l'instruction en famille après un an et demi d'expérience de voyage, Carmen me répond :

> Déjà, c'était de passer du temps tous ensemble, en prenant le temps de vivre lentement, de découvrir le monde en famille, mais aussi de donner à nos enfants une ouverture d'esprit, voir qu'il y a différentes façons de vivre, qu'il n'y a pas une réalité unique et que des familles en Haute-Savoie que nous avions dans notre réseau IEF avec un mode de fonctionnement relativement similaire. Voir qu'il y a des gens très pauvres, qu'il y a des gens très riches. Voilà que le monde est super intéressant. Après, au niveau apprentissages, ce sont des occasions pour réveiller l'intérêt des enfants qui est constant. L'instruction ne se fait plus uniquement en famille mais dans le monde. Tout ce qu'on voit, les différentes façons de faire, les différents métiers, ça leur apporte des apprentissages énormes. Ce n'est pas tellement les apprentissages ″classiques″ mais l'adaptabilité et l'ouverture (Carmen, Mère au foyer (ex-ostéopathe), Bac+6, 3 enfants de 6, 4 et 2 ans en IEF)

Carmen m'explique que le voyage est un réel « *apport* » à l'instruction en famille et évoque le terme « *worldschooling* »[133] pour faire référence à des familles qui « *considèrent le monde comme leur salle de classe* ».

Avec une autre temporalité, Ophélie a également intégré l'idée d'itinérance à son choix d'instruction en famille au moment de l'entrée en maternelle de sa fille aînée. Avec son conjoint, ils sont partis deux mois sur les chemins de St Jacques de Compostelle, quittant leur lieu d'origine pour le Sud de la France. Après ce voyage, ils se sont installés dans les Pyrénées où ils ont intégré un réseau de parents en IEF. Pour Ophélie, ce projet est né d' « *un besoin viscéral* » car elle estime qu'elle n'a pas beaucoup voyagé lorsqu'elle était plus jeune. Elle conçoit le fait de sortir de la sédentarité comme une expérience enrichissante et désirait aller dans des endroits où elle n'a pas de repères pour s'ouvrir à de nouvelles personnes et à des initiatives locales. Ophélie en parle comme d'un choix pédagogique : « *Avoir des ouvertures, voir d'autres initiatives et, surtout pour les enfants, je pense que c'est une super expérience, tant qu'ils n'en pâtissent pas, par*

[133] Le « worldschooling » fait l'objet d'une thèse en cours en sciences de l'éducation (Compagnon, 2016) : « *Worldschooling : autoformation et autodidaxie. Contribution de l'éducation de l'enfant par le voyage à l'autoformation "tout au long de la vie"* »

manque de lien avec d'autres » ajoute-t-elle. Elle raconte d'ailleurs que contrairement à ce qu'elle avait appris – l'idée qu'un enfant a besoin de repères notamment géographiques – l'itinérance a été profitable pour sa fille qui en reparle souvent. Comme Sonia, elle le conçoit comme une expérience d'ouverture : « *L'expérience de Compostelle c'était ça aussi, une ouverture sur le monde, et une façon d'être présent à soi et à la famille...* ».

Livia, qui au moment de l'entretien est mère au foyer, met également en avant la flexibilité permise par l'IEF. D'origine allemande, elle est arrivée à l'âge de 11 ans en France. Son conjoint, d'origine marocaine, est professeur de physique-chimie dans un lycée professionnel. Selon elle, l'IEF leur permet de faire plus de choses en termes de voyages et d'activités culturelles, car ils ont plus de temps. Ils ont par exemple voyagé pendant deux mois au Maroc où ils ont passé une nuit avec des nomades. L'aîné (sept ans), qui était présent au moment de l'entretien, était très fier de me raconter son voyage à dos de chameau et son expérience de snowboard sur les dunes de sable. Ils ont aussi fait un voyage en camping-car dans toute la France « *pour connaître [leur] pays qui regorge de richesses* ». A ceci se sont ajoutés d'autres voyages : la Mer du Nord, en passant par le Danemark en bateau, les îles Canaries en Espagne, dans des paysages volcaniques qui passionnent l'aîné, selon la mère. Livia m'explique qu'ils voyagent aussi en fonction des thématiques abordées en IEF. Par exemple, ils ont passé toute une période à étudier les insectes et sont allés dans le parc des Cévennes à cette occasion. De la même façon, lorsqu'ils ont étudié la mer, ils se sont déplacés jusque sur la côte atlantique.

Si les expériences d'itinérance en famille existent, que ce soit chez des populations traditionnellement nomades (Bruggeman, 2009; Chartier, 2013; Vatz Laaroussi et al., 2008) ou sédentaires, l'inclusion de projets d'itinérance dans l'IEF est moins connu. Alors qu'il est plus courant de lire des récits de familles qui partent en voyage et se retrouvent à faire l'école à la maison par nécessité, chez les familles interrogées, le projet de voyage arrive alors que l'instruction en famille a déjà été décidée et participe au projet pédagogique. Il existe plusieurs récits de voyages en famille sur Internet et certains sites Internet répertorient les familles de voyageurs. Sur l'un d'entre eux, on compte[134] 357 fiches d'identité renseignées. Ces récits constituent une

[134] Comptage effectué au 14/09/2020

source d'inspiration pour certaines familles en IEF, comme Ophélie, qui suit régulièrement les publications de la page Facebook d'une autre famille en IEF.

2.1.2. L'apprentissage d'une langue étrangère

Chez les familles qui voyagent hors de France, l'apprentissage de l'anglais devient une faculté nécessaire pour se faire comprendre. Ainsi, sur le blog d'une famille IEF itinérante, on peut lire que l'anglais fait partie des « *clés nécessaires pour leur [aux enfants] ouvrir le monde* ». Si « *l'éveil à la diversité linguistique* » fait partie du programme d'enseignement de l'école maternelle depuis 2015[135] et continue d'être renforcée par des circulaires récentes (MEN, 2019[136]), plusieurs parents en IEF insistent sur l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier l'anglais, au-delà des réquisits du MEN. Claire explique par exemple qu'elle a « *toujours entendu que l'accent on le prenait bien quand on était jeune* ». Son conjoint étant informaticien, ses enfants « *voient que c'est en anglais la plupart de ses [à son conjoint] bouquins en informatique. Ils commencent à voir à quoi ça sert un peu dans la vie de tous les jours* ». Au moment de l'entretien, elle souhaite embaucher une jeune professeure d'anglais « *trouvée sur Leboncoin*[137] » car elle n'a pas un bon accent et trouve qu'une personne extérieure serait bénéfique à l'apprentissage.

Pascale et Amandine, deux mères appartenant aux classes intellectuelles supérieures et qui ont préféré avoir une activité en tant qu'indépendante pour pouvoir faire l'IEF (cf. chapitre 8), ont toutes les deux choisi une nounou anglophone parmi leurs solutions de garde. Pour Amandine, « *le but c'est que je puisse travailler mais aussi que Sarah apprenne l'anglais, pour l'ouverture d'esprit et puis aujourd'hui il faut parler anglais de toute façon, à moins de vivre reclus dans un village… et puis commencer petit, c'est plus simple parce que tu as le cerveau plus malléable* ».

[135] Ministère de l'Education nationale. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940

[136] Ministère de l'Education nationale. Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm?cid_bo=142385

[137] Leboncoin est un site de petites annonces de vente de biens et de services.

Pascale quant à elle se réjouit du fait que son fils soit déjà bilingue :*« ça fait juste un an qu'il est gardé en anglais, il est bilingue, c'est incroyable ! »*.

Lors d'un séjour de quatre jours en juin 2018 dans une famille en IEF, j'ai assisté à une séance de cours d'anglais d'une heure et cinquante minutes avec les deux filles de Marco et Solenne, âgés de 14 et 11 ans. Je reproduis ci-dessous un extrait du journal de terrain :

Extrait du journal de terrain – 18 juin 2018

10 :00 Solenne part faire les courses. Anouk lit dans le canapé, une couverture sur les genoux. Mahaut dessine assise par terre, dans le salon, près du hamac. La musique tourne en fond sonore.

10 :25 Bunty vient d'arriver à vélo, elle est mouillée car il pleut dehors. Les filles vont lui ouvrir avec entrain. Bunty parle en anglais.

10 :28 Solenne rentre des courses. Elle fait un câlin à Bunty car selon Anouk elles ne se sont pas vues depuis longtemps.

10 :30 Anouk s'asseoit sur le canapé et révise les verbes irréguliers. Mahaut demande à sa sœur de lui faire réviser les verbes irréguliers. Solenne et Bunty discutent à propos de maladies génétiques.

10 :48 Début du cours d'anglais : "Let's have a look at your homework". Bunty leur a demandé de se mettre sur la table. Anouk m'a expliqué qu'avant le cours, elles tournent à droite pour dire qu'elles passent à l'anglais, et à gauche pour dire qu'elles reviennent au français. Mahaut me regarde, l'air déconcentrée.

10 :55 Solenne part, Mahaut sort de table et vient lui faire un bisou. Bunty les fait travailler sur la conjugaison.

11 :46 Fin des exercices de conjugaison. Elle leur fait faire un peu de traduction avec un livre pour enfants. Mahaut lit en anglais et Anouk traduit. Elles échangent de temps en temps.

12 :05 « Leisure activities » : elle leur pose des questions sur des noms de ville, d'activités, de sports…

12 :14 Bunty leur fait travailler les superlatifs. Les filles s'amusent sous la table avec leurs jambes.

12 :28 Elle leur passe un bout de vidéo, les filles doivent traduire au fur et à mesure.

12 :38 Arrêt du cours.

Dans cet extrait, on remarque qu'Anouk et Mahaut assistent à une leçon d'anglais proche de celles qu'elles pourraient avoir à l'école, à la différence près que cette séance est individualisée

puisqu'elles ne sont que deux. Plusieurs parents m'ont également fait part de l'utilisation par leur(s) enfant(s) de l'application Duolingo pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans un rapport envoyé à l'Académie de rattachement, pour l'année 2017-2018 en vue du contrôle de l'IEF, Elisabeth prend soin de noter à propos de son fils âgé de sept ans :

> « Noa entend régulièrement parler anglais (maman maitrise couramment l'anglais), allemand (papa maitrise couramment l'allemand), et notre entourage éclectique permet des rencontres et des discussions de langues de pays aussi divers que multiples : anglais, allemand, polonais, italien, japonais, serbe, … Ces apprentissages se font aussi à travers le cinéma et la chanson. Noa a eu l'occasion durant notre voyage en Angleterre en avril 2017 d'entendre l'anglais et d'apprendre à faire des demandes simples au restaurant, dans le petit magasin de quartier : « a spoon, please » « a hot chocolate, please » Il a également pu nous entendre parler anglais, nous ses parents ainsi que sa sœur et apprendre à reconnaître la sonorité de mots simples tels que « hello », « thank you » « you're welcome » « please » ou l'expression « oh my god ». Il compte « one, two, three, four, five… ». En novembre et décembre 2017 nous avons reçu deux jeunes allemands avec qui Mathias parlait allemand quotidiennement. Cela a donné l'occasion à Noa de répéter des mots et de questionner sur cette langue. » (sic). (Elisabeth, gérante d'un atelier de pratiques artistiques libres, Baccaulauréat, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF)

Ces comptes-rendus d'instruction conduisent les parents à pédagogiser la vie quotidienne de leur(s) enfant(s) en insistant sur des activités d'apprentissage de langues étrangères en dehors des livres et des leçons formelles. On peut également remarquer l'ouverture à des langues plus rarement enseignées à l'école comme le japonais et des langues de l'Est.

Chez les familles bi-culturelles, la question de l'apprentissage d'une langue étrangère se pose également. Pour Stéphane, dont les parents sont chinois, la garde une fois par semaine par les grands-parents paternels permet à sa fille d'apprendre à parler en teochew (dialecte chinois), « *pour qu'elle parle une autre langue que le français* ». Alors que ses parents sont plutôt réticents au choix d'IEF de leur fils, Stéphane m'explique que sa mère est *« vraiment contente de la voir très, très souvent, de pouvoir converser avec elle en chinois* », même si « *elle ne veut pas vraiment le dire* ».

Une partie de l'offre scolaire labelisée « alternative » est notamment orientée vers le bilinguisme. Selon le site « Ecoles Libres »[138], gérée par la Fondation pour l'école, 136 écoles sont référencées « Bilingue / internationale / régionaliste » sur 1 125 groupes scolaires, soit environ 12%[139]. 39.7% de ces écoles sont localisées en Île-de-France. Parmi les 106 nouvelles écoles créées à la rentrée 2020, 15% seraient des écoles multilingues. Aucun des enquêté · e · s de l'enquête qualitative n'a inscrit ses enfants dans une école bilingue – ou alors pas labelisée comme telle - ce qui ne permet pas d'avoir d'informations à ce sujet ; en revanche plusieurs signalent la tenue d'ateliers de langue étrangère en dehors des horaires de l'école. C'est le cas de Virgile qui tous les lundis, après sa journée, d'école participe à un atelier d'anglais jusqu'à 18h dans le cadre de l'école Montessori. L'ouverture sur des matières qui sont peu ou pas enseignées à l'école primaire, que ce soient des langues étrangères ou des matières qui relèvent plutôt de l'enseignement supérieur sont alors valorisées, comme cela est visible dans l'entretien suivant :

> L'après-midi, Geneviève a des cours d'Anglais, de Chinois/Japonais, de Mythologie, d'Astronomie, d'Architecture etc. qui sont autant de sujets qui passionnent ces enfants. Je pense que Geneviève pourrait apprendre le japonais plus vite, mais si son potentiel n'est pas complètement révélé, au moins elle a une ouverture et une liberté d'apprendre. (Guillaume, Enseignant-chercheur, Bac+8, 2 enfants, 6 et 1 ans, Ecole Montessori)

2.1.3. L'ouverture à l'intergénérationnel et ses limites

Outre l'ouverture géographique et linguistique, un autre aspect abordé par les parents interrogés concerne l'intergénérationnel. e côtoiement de personnes d'âges différents est un argument régulièrement avancé par les familles qui estiment restrictive la séparation en âges de naissance à l'école. Chez les familles nombreuses comme celle d'Alison, le fonctionnement en fratrie permet aux enfants d'apprendre plus vite et de ne pas être restreint à sa classe d'âge. Pour Delphine, l'IEF permet d'approfondir ces relations intergénérationnelles, notamment avec les personnes âgées. Elle raconte les relations avec sa belle-mère qui a essayé de les convaincre que

---

[138] https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/

[139]

l'école était nécessaire et qui a pourtant accueilli ses petits-enfants à plusieurs reprises dans ses activités de bénévole :

> Elle habite dans l'Est et elle reçoit régulièrement l'un ou l'autre de nos enfants. Elle a été animatrice jusqu'à l'année dernière en maison de retraite donc ils allaient avec elle, ils passaient du temps en maison de retraite avec elles ce que les deux derniers adoraient. Alexis a fait pas mal de stages l'année dernière car il y a toujours un stage en troisième, de découverte en entreprise, donc il en a fait trois ou quatre, et notamment celui-ci avec sa grand-mère ou voilà il a fait de l'animation en maison de retraite et dans une association aussi, intergénérationnel, avec des enfants et des personnes âgées. (Delphine, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans, IEF)

Sans prétendre à un tel écart d'âge, la plupart des parents ayant scolarisé leurs enfants dans des écoles alternatives valorisent le mélange des âges dans la classe, qui leur paraît un aspect stimulant pour l'apprentissage : *« La classe multi-niveaux, on apprend des grands, c'est juste extra !* » me dit Marie-Laure (fils de 7 ans dans une école Montessori). Le fonctionnement en ambiance dans la pédagogie Montessori permet selon les parents de pouvoir progresser à son rythme, d'être en avance dans certains domaines et en retard dans d'autres, sans que cela ait une incidence importante, tel que le raconte Clotilde : « *Notre fille, quand elle était en CM2 à Montessori, son éducateur lui donnait des activités de cinquième car elle était capable en fait sur certains trucs, sur les maths elle était capable mais en histoire comme elle n'avait pas forcément développé cette compétence, j'ai dû reprendre avec elle plutôt niveau CM1.* »

Toutefois, dans certaines écoles où il n'y a pas de différenciation selon l'âge comme c'est le cas des écoles démocratiques, les enfants minoritaires dans leur tranche d'âge peuvent rencontrer des difficultés à échanger avec d'autres comme l'illustre le cas de la fille de Sonia, âgée de trois ans lors de son entrée à l'école. Celle-ci s'est retrouvée pendant une longue période seule dans sa tranche d'âge. Si sa maman raconte qu'elle a des amis adolescents (elle a cinq ans au moment de l'entretien), les intérêts des uns et des autres ne s'accordent pas toujours : « *les ados parfois ils n'ont pas trop envie de jouer avec une petite fille de cinq ans* ». De la même façon, en IEF, certaines familles dont les enfants sont adolescents, racontent le manque de sociabilité avec des pairs du même âge. Si être « avec des plus grands » est valorisé pour les plus jeunes, « être avec des petits » est perçu comme plus difficile pour les adolescents qui s'ennuient plus facilement. La sociabilité est en effet souvent évoquée par les parents IEF comme étant plus «

riche » car elle ne se limite pas à une classe d'âge scolaire. Toutefois, force est de constater que cette dimension est parfois minimisée par les parents qui évoquent le désir de leur enfant d'aller à l'école pour les « *copains* ». Cette raison ne serait pas suffisante pour certains pour les y scolariser. Ils multiplient alors les opportunités pour que leurs enfants fréquentent d'autres enfants, ce qui dépend évidemment de leur lieu de résidence.

2.1.4. Sortir du programme, aller au-delà du tronc commun

Enfin, l'ouverture vers d'autres matières que celles à proprement parler « scolaires » est un élément clé du choix des parents. Appelé « découverte du monde » ou « activités d'ouverture », ces apprentissages sont souvent abordés de manière beaucoup plus flexible, sans programme préétabli et doivent concerner les intérêts propres des enfants :

> Tout ce qui est découverte du monde, mes enfants sont à fond là-dedans mais comme je pense tous les enfants, en fait. On les brime un petit peu là-dessus mais en fait ils sont tous à fond là-dedans, donc je n'ai rien de spécial à faire là-dessus, ils sont passionnés d'eux-mêmes. Ils vont regarder des reportages, on va lire des bouquins, on va faire des expériences, des sorties. Là-dessus, on a pas du tout de programme parce que de toute façon ils sont bien au-dessus du programme. Ils suivent leur curiosité naturelle […] Ah oui, ça n'a rien à voir, là quand je te dis qu'on peut travailler les matinées, en réalité si on regarde le temps de français et de maths, bien souvent en 30 minutes c'est bouclé, et le reste on va faire sur des projets personnels, des choses qui les intéressent. (Leïla, Psychologue libéral à mi-temps, Bac+5, 2 enfants de 9 et 7 ans, IEF)

Pour Amaya, dont la fille a intégré une EPE, il fallait une école qui soit ouverte, « *avec des intérêts très divers* ». Elle poursuit :

> Amaya : Parce que le scolaire ça l'emmerde en fait ! Ça l'em... ça l'intéressait pas du tout.
>
> Pauline : Ah oui ?
>
> Amaya : Elle n'est pas la seule, mais ce qui l'intéressait, elle, c'est toutes les... toutes les choses d'ouverture, la science, le… tout tout ce qui était un peu euh… où on peut être en autonomie, à la fois… Enfin voilà… Suivre le programme ça… ça l'emmerde, quoi. Enfin, je pense comme tous les enfants. Là-dessus je pense qu'elle n'est pas très différente de tous les enfants, mais… ce qui la nourrit elle et ce qui lui permet de soutenir son attention, c'est... c'est tout ce qui est à côté quoi. (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, EPE pour les 2 premiers)

Chez Leïla tout comme Amaya, on retrouve l'association entre curiosité naturelle et enfance (chapitre 3), de telle façon qu'il s'agirait de cultiver cette curiosité pour que l'enfant apprenne, sans passer par des apprentissages académiques très soutenus.

Pour Camilla, le tronc commun de l'Education nationale est trop restrictif. Les matières artistiques ou sportives devraient « *être à égalité* » avec le français et les mathématiques. S'inspirant du modèle éducatif bourgeois, elle explique que l'enseignement était beaucoup plus diversifié, il y avait « *autant d'heures de lecture que de musique »*. De même, si pour Justine, dont les cinq enfants sont en IEF, il est important que les enfants suivent « *un peu* » le programme de l'Education nationale, elle valorise tout ce qui est « *à côté* » :

> Il y a l'Education Nationale d'un côté et la vie de l'autre et... Moi je pense que c'est quand même vachement plus important de travailler l'aspect non Education nationale. Sachant que mon mari n'est pas français et qu'il a clairement... beaucoup beaucoup beaucoup plus de savoirs que... que moi. En France on étudie beaucoup la France et pas beaucoup ce qui est ailleurs. (Justine, Mère au foyer (ex aide-soignante), Brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans, IEF)

Justine pratique l'instruction en famille en s'inspirant de la pédagogie Charlotte Mason : les enfants apprennent selon des thématiques à un rythme hebdomadaire. Louise, qui a eu une expérience courte de l'IEF[140], estime toutefois que « *les enfants peuvent largement plus apprendre à la maison qu'à l'école* ». Ce qui l'a intéressé dans cette courte expérience c'est que les enfants « *peuvent d'autant plus apprendre qu'ils apprennent par d'autres sources que l'école traditionnelle* ». Elle assimile l'école à des activités répétitives – « *quand on regarde en CP ils apprennent à faire des additions, puis ils recommencent en CE1, en CE2, en CM1, on refait les mêmes choses, on refait les mêmes choses, et on rabâche* », ce qui est pourtant selon Sandrine Garcia le cœur de l'apprentissage (Garcia, 2018a). Au contraire, l'expérience de l'IEF lui paraît bénéfique en ce qu'elle permet d'ouvrir l'expérience de l'enfant :

> Un enfant, en fait, si en tout cas les parents sont dans une bienveillance et dans une ouverture à l'autre, une ouverture d'esprit peuvent en faire peuvent découvrir largement plus de choses en fait, en tout cas nous sur la Haute Savoie, le groupement d'école à la maison est vraiment très très actif et ils

[140] Son mari ne souhaitait pas que l'expérience se poursuive au-delà d'un an, l'objectif initial étant de rattraper les connaissances scolaires non acquises par sa fille due à une dyslexie.

proposent un nombre impressionnant de sorties pédagogiques, que ce soit à travers de la nature, au travers de spectacles, au travers de rencontres... Par exemple il y a eu des courses d'orientation sur 5/6 fois donc, voilà, savoir manier une boussole, et puis d'autres choses qui rentrent de l'ordre de la découverte de la faune de la flore. Je pense vraiment qu'il y a un apport beaucoup plus important en tout cas à l'école à la maison. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans, IEF pour la benjamine)

2.2. L'autonomie

Les parents porteurs de visées réflexives ont à cœur de développer chez leurs enfants une autonomie qui leur permettra de se débrouiller dans leur vie future, notamment professionnelle. L'autonomie est envisagée sur le plan individuel en lien avec l'autodidaxie et la connaissance de soi. Elle renvoie à un capital qui distingue les enfants des autres.

Plusieurs recherches se sont attachés à étudier les dispositifs d'autonomie, à la fois comme norme et comme pratique pédagogique (Durler, 2013; Patry, 2019). Delphine Patry montre par exemple que la définition de l'autonomie dans les écoles démocratiques est centré sur l'individu et non plus sur le collectif ; « *l'autonomie est définie pour les apprentissages en étant proche du concept d'auto-éducation (travail en autonomie) dans une visée individualiste et qui laisse de côté, le travail collectif* » (Patry, 2018) tandis que le développement des méthodes d'éducation à l'autonomie dans la France du XXe siècle visaient davantage des objectifs collectifs comme l'entraide et la responsabilisation collective. Dans sa thèse, Héloïse Durler montre que les dispositifs d'autonomie ne remettent pas en cause la forme scolaire et qu'ils se traduisent par des injonctions à la maîtrise de soi (Durler, 2013, p. 254) rendus visibles par les comportements de certains élèves qui dévient de l'idéal d'autonomie (le manque de concentration, le manque de limites, le désinvestissement et l'inconscience) : « *L'élève n'a pas à être « parfait » et infaillible dans ses apprentissages ou dans son respect des règles, mais il doit être parfaitement maître de lui-même, « conscient » de ses possibilités d'action sur lui-même, motivé par l'envie de s'améliorer.* » (*Ibid.*, p. 270)

Dans mon enquête, les parents envisagent l'autonomie comme une acquisition personnelle qui permet à l'enfant de s'autodéterminer et d'acquérir des méthodes de travail personnelles, selon une conception libérale voire, chez certains parents, anarchiste. Ainsi, Claire reprend une

des critiques régulièrement adressées aux parents IEF - « *il faut les mettre à l'école car sinon plus tard ils ne seront pas habitués à travailler en groupe ou à respecter l'autorité* » - en en contestant les objectifs éducatifs. Ainsi, elle m'explique ne pas souhaiter pour ses enfants « *être avec un boss odieux ou subir les collègues autour* ». Elle s'applique à ce que ses enfants « se *construisent* » par eux-mêmes et soient autonomes dans leurs choix. Ingrid, en IEF, également estime qu'« *un enfant apprend tellement mieux par lui-même* » et perçoit l'enseignement directif comme des « *barrières* » à l'apprentissage de l'enfant. Certains utilisent l'image de personnalités connues comme Jean D'Ormesson, que cite Solenne en entretien : « *Il disait que sa mère lui avait appris le latin et le grec sans jamais l'avoir appris elle-même* », le savoir reposant alors sur les « *capacités d'ouverture* » du parent dans sa recherche d'informations plus que sur des compétences réelles d'enseignement. Baptiste, dont les enfants sont partiellement en école démocratique et partiellement en IEF, juge que le programme scolaire « *déresponsabilise les enfants* » en leur retirant « *la possibilité d'apprendre tout seul* ». Ainsi, selon lui, l'enfant « *oublie l'essence de l'apprentissage* ». Il compare alors mon propre travail de thèse avec l'apprentissage chez l'enfant : « *Toi tu t'intéresses au unschooling, et bien tu vas prendre ton esprit en main, tu vas passer des coups de fil, tu vas regarder sur Internet, tu vas lire des livres, et puis tu… du coup tu vas apprendre. C'est pareil pour les enfants, s'ils s'intéressent à la… à la… à l'Histoire ou aux planètes ou aux dinosaures ou à je ne sais quoi, et bien ils… ils peuvent aussi prendre leur destin en main, tu vois ?* ».

Selon ses parents, l'autonomie serait donc une compétence que les enfants acquièrent difficilement à l'Ecole traditionnelle, sommés de devoir répondre aux exigences scolaires comme l'exprime ici Justine (IEF) : « *Ils ne sont pas formatés, tout simplement, ils sont créatifs, en fait ce que l'école ne peut pas forcément apporter parce que quand il y a des choses à faire à l'école tu dois les faire et puis c'est tout quoi ! Donc plus de liberté, voilà.* ». Dans cet extrait, Justine critique en fait plusieurs aspects de la forme scolaire : l'organisation rationnelle du temps et la multiplication et la répétition d'exercices selon des règles fixées de l'extérieur. Elle privilégié au contraire un modèle d'auto-détermination selon lequel l'enfant est pleinement acteur de son temps, de sa vie et de ses apprentissages.

Pour Marie, qui a connu une instruction semi Montessori en primaire, la préférence pour une école du troisième type est directement relié cette recherche d'autonomie et d'adaptation de l'enfant : « *Je pense que ça peut leur apporter des capacités d'adaptation… que peut-être d'autres enfants n'auront pas.* » Elle explique ne pas être inquiète lorsque je la questionne sur la suite de la scolarité de son fils qui est en maternelle :

> De toute façon, le programme, il a beau être dans l'Education nationale [fait référence à l'école publique ou privée sous-contrat], il n'est jamais terminé à 100%, donc moi je préfère qu'il ait une bonne approche des choses, qu'il sache où chercher l'information, comment se comporter... parce qu'après la connaissance il faut juste aller la chercher, la lire sur Internet, dans un livre... alors si au moins il a la démarche de savoir comment s'organiser, comment chercher. Voilà, c'est ça que j'ai envie qu'il apprenne principalement. (Marie, Au chômage, anciennement responsable pédagogique d'écoles post-bac, Bac+3, 1 enfant de 4 ans, Ecole du troisième type=

Marie juge qu'il est plus important d'apprendre des méthodes personnelles de travail plus que du savoir à proprement parler. Elle s'enorgueillit de voir « *qu'il y a tellement de choses qu'il apprend tout seul* ». Adhérant à l'image du cerveau absorbant, notamment popularisé par Céline Alvarez, elle raconte avec plaisir les apprentissages que son fils aurait réalisé de façon autonome : « *Il reconnaît des mots enfin il a appris des mots des choses il rentre à la maison, il réapprend des choses ça me fait waouh en fait… Donc c'est vraiment, voilà donc il baigne dedans. La géographie, c'est fou, il connaît les drapeaux et tout enfin il baigne et voilà c'est fou c'est beau de le voir baigner dans tout ça et d'absorber tout ce qu'il peut absorber.* » Elle ajoute que si financièrement une scolarité dans ce type d'établissement serait trop coûteuse pour deux enfants, elle aimerait au moins les inscrire avant six ans parce que « *les fondations, le fondement, les valeurs, les principes, les choses se font à cet âge-là* ».

L'autonomie est aussi conçue comme une manière de responsabiliser les enfants. Pour Cyrielle, cela implique que les enfants « *aient conscience que leurs actes aient des conséquences* » et qu'ils aient le droit « *à l'erreur* ». Cette posture de tâtonnement expérimental par essais-erreurs, proche du modèle de résolution de problèmes utilisé dans les expérimentations, peut contredire l'utilité des apprentissages académiques. Ainsi, selon Cyrielle, « *il n'y a même plus besoin de rentrer dans les apprentissages académiques parce que de tout façon ils vont y venir*

tout seul, donc pour moi l'enjeu il est vraiment là » (Cyrielle, Gérante d'une école du 3è type, Bac+3, 2 enfants de 10 et 6 ans, Ecole du 3è type).

Quant à Stéphane, qui instruit sa fille à domicile avec sa femme, il m'explique être intégré dans un groupe de parents qui se reconnaissent dans « *l'instruction autonome* » à rebours des parents qui, selon lui, veulent reproduire le modèle de l'école. Certains, comme Joséphine, y voient une chance qu'ils offrent à leurs enfants dont ils auraient aimé bénéficier, ce qui aurait, selon eux, changé le cours de leur vie. L'autonomie est ainsi considérée comme une compétence, une disposition à acquérir qui permet de se débrouiller dans la vie.

2.3. L'esprit critique

L'autonomie va généralement de pair, dans le discours des parents, avec la valorisation de l'esprit critique et renvoie à une valorisation du défi et de la prise de risque. Les enfants sont alors encouragés à se tromper, à défendre des idées différentes des autres tant qu'ils peuvent les argumenter. Ce sont ici les facultés argumentatives et de discernement que les parents recherchent.

2.3.1. Réfléchir par soi-même

Développer l'esprit critique de l'enfant passe tout d'abord par un rapport personnel au savoir. Les parents encouragent la réflexion personnelle de l'enfant :

> Moi, je veux juste qu'elle puisse vraiment réfléchir par elle-même, qu'elle puisse… pas qu'on lui dise c'est comme si, c'est comme ça et pas autrement, qu'on lui donne des véritables raisons. […] Moi, je veux qu'elle puisse poser des questions. Et puis, c'est en posant des questions qu'on développe ce côté critique et qu'on veut en savoir plus, qu'on avance et qu'on apprend. Je pense c'est la base, enfin une des bases en tout cas. (Ingrid, Mère au foyer (auparavant dessinatrice), Bac+3, 2 enfants âgés de 4 et 1 ans, IEF)

La recherche de réflexivité est associée directement au processus d'apprentissage lui-même, distinguant un faux apprentissage dans lequel l'enfant n'apprend pas pour lui-même mais pour satisfaire l'enseignant · e d'un vrai apprentissage dans lequel l'enfant s'est approprié le savoir et est capable de le mettre à distance. Pour Camille, certains modes d'enseignement ne sont pas

favorables à l'entretien de deux dispositions qui lui semblent innées chez l'enfant, « *la curiosité et le sentiment de capabilité* » et c'est cela qu'elle veut en particulier transmettre à ses enfants.

2.3.2. L'enfant, futur citoyen

Enfin, les parents attendent que l'enfant se forge un esprit critique, selon un modèle d'insertion et d'intégration de l'enfant dans la société. L'école – maternelle et primaire - française défend un modèle du « « savoir pour s'émanciper », là où le Royaume-Uni promeut plutôt un modèle de « savoir pour s'épanouir » (Raveaud, 2006). Les deux pays intègrent en effet la socialisation à la citoyenneté de façon différente puisqu'en France « *tous les apprentissages sont pensés de manière à promouvoir l'éducation civique* » alors qu'en Angleterre « *le développement spirituel, moral, social et culturel des enfants occupe cette position de prédilection* » (*Ibid.*, p. 171).

L'école démocratique a séduit Camilla notamment pour son rapport à la citoyenneté chez les enfants. Essayant de participer à la socialisation politique de sa fille – Louise a des livres sur le vote et la citoyenneté, elle accompagne ses parents aux manifestations auxquels ils participent – il lui semble important que l'école participe également à cette transmission. Les cours d'éducation civique au collège ne lui semblent pas suffisants, l'éducation à la citoyenneté devant se faire dès le plus jeune âge : « *S'il n'y a pas une base commune très, très forte dès le CP sur ce qu'est la citoyenneté, les aléas des gouvernements font que ça disparaît ou ça revient ou dit de manière bizarre.* » Ce qui est mis en place par le ministère de l'Education nationale est à l'opposé de ses valeurs :

> A la place de cours de citoyenneté, en maternelle, Louise a eu un polycopié avec la Marseillaise et un drapeau de la France (ton péremptoire), voilà ! Avec un truc : qu'est-ce que la laïcité et pourquoi je ne veux pas de femme voilée devant mon école ? En gros c'était ça. Et la marseillaise, et les valeurs… Tu vois quand je parle de valeurs, c'est ce genre de chose, tu ne me fous pas les valeurs pétainistes dans le cerveau de ma fille quoi ! (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 2 enfants de 6 ans + bébé, Ecole démocratique)

Donner la parole aux enfants sur les décisions qui les concernent et leur permettre une première confrontation à la démocratie est au cœur du projet éducatif de Camilla. En faisant le choix d'une école démocratique, elle pense donner à sa fille *« les armes pour devenir une*

citoyenne » et espère qu'elle comprendra *« plus le monde que le modèle de l'école publique peut donner »*. Christine, qui a également inscrit son enfant, diagnostiqué Haut Potentiel et porteur d'un syndrome TDH, en école démocratique, se félicite de ce choix lorsqu'elle constate que cela le sensibilise aux questions politiques :

> Christine : Et j'ai lu la Princesse de Clèves à 14 ans mais *so what* ? Et là ça fait changer mon regard sur ... ouais le regard que la société porte sur les enfants, on fait une armée de clones pour être soumis ensuite au capitalisme, enfin bon bref, j'en fait partie hein ! j'en fais partie ! Mais les enfants aujourd'hui qui vont manifester pour le climat, et bah c'est autre chose ! Il faut les écouter !
>
> Pauline : Vous êtes touchée par ça ?
>
> Christine : Je suis touchée par les jeunes qui arrivent à... Donc Basile il a subi, il a souffert, mais je le vois s'éveiller chez lui une conscience un peu politique, très très… mais je me dis ouais si le résultat c'est qu'il ait une conscience politique, c'est intéressant. Parce que ma fille aînée en a une aussi mais plutôt pro-entreprises, pro-industrie, pro-croissance, pro-business. (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

On constate qu'elle valorise davantage la posture critique de son fils par rapport à l'adhésion de sa fille à ce qu'elle assimile au capitalisme.

Certains parents encouragent alors leurs enfants à s'engager dans l'espace public et défendre des valeurs plus collectives. La période d'instruction est comprise comme un espace de développement critique par rapport aux normes culturelles (Pagis, 2009) :

> Pauline : Et du coup pour toi c'est quoi les apprentissages les plus importants ?
>
> Chloé : […] Et je ne sais pas, peut-être que le truc qui n'est pas à leur apprendre parce qu'en fait ils l'ont, mais où spontanément on le tue hyper vite, c'est la curiosité et le sentiment de capabilité. Même moi je me rends compte, tellement souvent, je tue à petit feu, par petites touches, le truc de "je suis capable" et ... de créer tout ce que je veux et de créer l'avenir que je veux et qui je suis. Dans des trucs tout cons mais... Gabrielle a eu toute une période dans les 2 ans où elle était à fond contre le nucléaire.
>
> Pauline : Ah bon ?
>
> Chloé : Ben, de toute façon, elle hyper engagée écologiquement. Elle fréquente beaucoup deux autres enfants qui font l'école à la maison qui ont des parents qui sont vraiment le pas encore après

nous dans leur engagement écologique. (Chloé, Mère au foyer, Bac+4, 3 enfants de 12, 7 et 5 ans, Aînée en IEF et 2 en école Steiner)

Pour Christine et Camilla, la construction d'un esprit critique passe en partie par l'école, chez Chloé, c'est par le côtoiement d'enfants ayant des parents engagés. L'engagement des parents devient une source d'apprentissage pour les enfants. Toutefois, cette réflexivité est limitée aux valeurs défendues par les parents eux-mêmes, contrairement à l'idée que l'enfant devrait se construire une opinion de façon autonome et indépendamment des parents (Raveaud, 2006, p. 184) : « *La Famille peut donc faire son entrée à l'école pour la rendre plus chaleureuse et conviviale ; elle n'en reste pas moins incompatible à long terme avec la logique d'insertion sociale et civique défendue par l'école en France. Certains y voient d'ailleurs la condition même de la citoyenneté* » (Raveaud, 2006, p. 186)

Alors que les visées instrumentales visent directement le réemploi des connaissances et compétences sur le marché scolaire, puis par la suite sur le marché du travail, il s'agit pour ces parents que les enfants soient « *capables de mobiliser leurs connaissances et leur esprit critique pour opérer les « bons choix », ceci moins en vue d'être des consommateurs avertis dans la sphère marchande, que d'agir de façon responsable dans la sphère citoyenne.* » (van Zanten, 2009, p.27).

3. Les visées instrumentales

La plupart des études ayant porté sur l'enseignement privé en France ont montré qu'il était mobilisé par les parents dans une visée instrumentale de maximisation d'un capital scolaire, passant bien souvent par une ségrégation si ce n'est sociale, au moins académique, c'est-à-dire portant sur le niveau scolaire des élèves (Ballion, 1982, Merle, 2012, Felouzis et. al 2015, van Zanten 2015). L'évolution du monde du travail apporte une inflexion dans ces choix scolaires traditionnels. La nouvelle classe moyenne des années soixante-dix, composée des métiers du secteur symbolique (graphistes, publicitaires, urbanistes, psychologues), s'oppose à celle évoluant dans la production et la circulation de biens matériels, pour valoriser davantage la flexibilité, la polyvalence, l'imagination, la créativité, ainsi que des rapports interpersonnels plus horizontaux, basés sur la communication et le respect de la singularité de chacun (Bernstein, 2007). Or,

certains concepts lié à l'expressivité font l'objet de mobilisations instrumentales, c'est-à-dire qu'il s'agit d'assurer à l'enfant de meilleures performances scolaires et/ou professionnelles (Garcia, 2018, p.155). Bien que plus minoritaires dans l'enquête, j'observe que ces visées sont particulièrement représentées chez les professions libérales et les cadres du privé.

3.1. Instrumentaliser le concept de « potentiel »

Pour Prune, il faudrait que l'orientation scolaire opère suivant le modèle du repérage des talents sportifs. Il s'agirait d'identifier, à partir de certains critères, les aptitudes des jeunes à réussir dans tel ou tel domaine :

> En France, on sait repérer les talents sportifs et en faire, mais les spécificités de chacun on ne les met pas en valeur. Quelqu'un m'avait dit : "ce que tu me dis me fait penser à la fille de je ne sais pas qui, qui savait lire à 6 ans et la maîtresse lui avait dit, 'ça tu lui gardes pour chez toi, pour ta maison.' » Et ça peut détruire quelqu'un, ce n'est pas une bonne image. Ils ne sont pas assez pris pour ce qu'ils sont, enfin pour leurs spécificités. Il ne s'agit pas d'être une encyclopédie mais on pourrait donner des rôles en fonction de... Je ne sais pas en faisant des ateliers, en les accompagnant. Ils sont tout petits [...] les mettre... se rendre compte de leur potentiel. Parce qu'ils se retrouvent après en terminale à faire des choix complètement... (Prune, Juriste, Bac+5, 2 enfants, 7 et 5 ans, Ecole Montessori)

Une idéologie de la différence valorisant les spécificités de chacun tend à se faire jour : « *On affirme que les différences ne sont pas des inégalités, mais des modes d'être spécifiques qui traduisent l'aptitude de l'individu à s'épanouir en devenant ce qu'il est, et qui, bien sûr, ne peuvent être hiérarchisées* » (Ballion, 1982). Le développement des diagnostics médicaux de l'échec scolaire mobilisés par les parents pour obtenir un traitement spécifique de leur enfant semble étayer cette thèse (Morel, 2010). Ainsi les parents ne sont plus à la recherche de la bonne école dans une acception générique, mais d'une école sur-mesure convenant aux singularités de leur(s) enfant(s) (Felouzis et al., 2013b, p.59). Face à une école publique générique et impersonnelle, les écoles alternatives ou certaines formes d'IEF, mettent en avant une différenciation - parfois totale - des contenus d'apprentissages et un respect des rythmes individuels d'apprentissage.

3.2. « Ce qui est acquis, c'est acquis »

Amanda met en avant le fait que l'école Montessori où sont scolarisés ses enfants ont un « *vrai projet d'apprentissage* ». Persuadée que « *la méthode d'apprentissage fonctionne (insiste) pour tous à Montessori* », elle rend compte de l'aisance de ses filles par rapport à leur apprentissage. Elle affirme : « *Moi les filles ce qu'elles ont acquis, c'est acquis totalement.* » Si elle parle d' « *accompagnement bienveillant de l'apprentissage* », la bienveillance et plus généralement le bien-être est aussi une manière de conduire à la réussite scolaire, ce qui permet d'entrevoir des visées plus instrumentales sous ce discours expressif. La rhétorique expressive du « *rythme de l'enfant* » se transforme en stratégie de maximisation. L'équilibre se trouve entre ses visées expressives et instrumentales :

> Bien sûr qu'il faut se mettre au travail entre guillemets et faire des efforts pour apprendre et comprendre mais moi je trouve génial que mes filles passent des heures à bien faire une lettre, dans du sable en fait. Et qu'ensuite avec un truc, avec une montée en puissance. Qui est valorisant pour l'enfant. (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Le rapport autonome et réflexif à son propre travail permet d'éviter que les enfants ne soient « *brisés par les notes* ». L'enfant doit être capable de se situer, non pas par rapport aux autres, mais par rapport à lui-même :

> Quand d'un atelier d'écriture elle passe à un autre, ça veut dire qu'elles ont passé un cap, et les enfants ne sont pas bêtes, ils voient très bien leur évolution eux-mêmes. Donc ils sont fiers d'eux-mêmes, et ça pour moi ça n'a pas de prix. (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Le goût de l'effort (Garcia, 2018a), l'esprit d'indépendance et l'autonomie semblent être des qualités requises sur le marché de l'emploi, notamment depuis l'émergence après 1968 d'une critique « artiste » du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 2011a). Comme le montre Garcia, privilégier la « *personnalisation de l'expérience scolaire de leurs enfants et leur bien-être psychologique* » (van Zanten, op. cit., p.48) va avoir des effets différents sur les rendements scolaires en fonction des ressources sociales et scolaires différenciées des parents. Les parents peuvent donc privilégier l'autonomie de leurs enfants dans leur expérience scolaire parce qu'ils

estiment que c'est une compétence plus importante à acquérir que certains savoirs purement académiques qui, de toute façon, sont assimilés par les enfants grâce au travail qu'ils effectuent à la maison auprès de leurs parents.

Cette idée revient également dans l'entretien mené avec Floriane, qui rend compte de l'expérience transitoire et éphémère d'une de ses filles qui a été en IEF deux ans :

> Comme elle avait commencé sa scolarité dans le collège, ils l'ont reprise quand même après un an d'interruption parce qu'elle avait commencé... Donc elle a pu finir là-bas, elle a retrouvé ses copines, et je me souviens ses professeurs me disaient tous qu'elle avait vraiment gagné en autonomie, ça l'avait… Que ça avait été une bonne expérience, ils avaient tous trouvé ça super ! Après, moi, j'hésitais à poursuivre, et puis il s'est trouvé qu'on a déménagé ici, l'été qui a suivi je crois, à la fin de l'année scolaire quoi, on a déménagé là. C'était un truc pas prévu non plus, et du coup je n'ai pas regretté de pas avoir dit "on continue" car j'aurais eu du mal quand même entre les cartons, etc., le déménagement etc. ça aurait été compliqué. Donc l'année qui a suivi ils sont tous retournés à l'école.
> (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Quand elle se passe bien, l'expérience d'école à la maison devient un marqueur distinctif lors du retour vers le système scolaire classique (voir 1.3.5. Les retours à l'Ecole traditionnelle). Delphine la considère comme une expérience valorisante et potentiellement reconvertible sur le marché scolaire. De plus, elle en parle comme d'une « *expérience* » qui aurait augmenté son autonomie, ce qui rappelle à la fois le rapprochement avec le modèle de socialisation danois (Van de Velde, 2007) valorisant les « soft skills », comme l'autonomie.

3.3. Acquérir des softs skills

Cette relativisation des apprentissages purement académiques s'observe très clairement dans certains entretiens au profit des *soft skills* ou *non-cognitive skills* (Edin et al., 2017). Les *soft skills* désignent des compétences intrapersonnelles, sociales et émotionnelles qui seraient déterminantes dans la réussite individuelle d'un individu. Il n'en existe pas une définition stabilisée, celle-ci dépendant des ancrages disciplinaires ou des contextes sociaux dans lesquels le concept est utilisé (Maire, 2018). Toutefois, « *si les dénominations varient, ces compétences non académiques disposeraient d'une caractéristique commune, à savoir la transversalité de chacune, ces compétences pouvant à l'instar de Stasz et Brewer (1999) être considérées comme non*

disciplinaires, mais communes ou non à plusieurs disciplines, et pouvant s'acquérir dans des sphères de socialisations variées (famille, école, associations sportives et culturelles, marché du travail, etc.). » (Morlaix et Fanchini, 2018). Ces compétences sont recherchées par les employeurs et présentes dans les nouveaux discours managériaux qui mettent l'accent sur : « La polyvalence, la flexibilité de l'emploi, l'aptitude à apprendre et à s'adapter à de nouvelles fonctions plutôt que sur la possession d'un métier et sur les qualifications acquises, mais aussi sur les capacités d'engagement, de communication, sur les qualités relationnelles, le néomanagement se tourne vers ce que l'on appelle de plus en plus souvent le "savoir-être", par opposition au "savoir" et au "savoir-faire". » (Boltanski et al., 2011b, p. 163). Au sein de la « cité par projet » que décrivent Bostanski et Chiapello (2011), ces compétences sont au cœur de l'employabilité des individus que les auteurs définissent comme un « *capital personnel* » composé de « *la somme de ses compétences mobilisable* » et dont chaque individu assure la gestion (*Ibid.*, p. 156). C'est précisément en référence à ce contexte que certains parents situent leurs discours puisque l'Ecole traditionnelle ne leur semble pas remplir leurs attentes en ce domaine.

3.3.1. S'adapter dans un monde qui évolue

Questionnés sur ce qu'il leur paraît essentiel d'apprendre, plusieurs parents évoquent des compétences non-académiques et ont tendance à relativiser les apprentissages plus classiques tels que le français ou les mathématiques. Il peut ainsi s'agir de favoriser chez les élèves l'acquisition d'un savoir-être qui fera la différence aux yeux des employeurs, en particulier la capacité d'adaptation :

> Anne : Hmm… Je pense… Ce serait se faire confiance. Et puis… et puis être résilient. Résilient et puis s'adapter, quoi.
>
> Pauline : Hmm. J'ai du mal à comprendre la notion de résilience…
>
> Anne : Euh… résilience, je dirais… pour moi, en tout cas, c'est ma définition c'est rebondir ! C'est dire que… même s'il t'arrive quelque chose tu repars euh… tu ne t'enfonces pas dans le… dans les soucis et tu t'en sers pour euh… pour rebondir, ouais. C'est ça. Parce que… je ne sais pas de quoi sera fait le monde de demain donc euh… personne ne le sait, je crois, euh… et donc le mieux que je puisse souhaiter pour mes enfants et pour tous les enfants sur terre ce serait de s'adapter et de… parce que je pense qu'il va y avoir de grands changements… comme il y en a… avec la technologie qu'il y a

aujourd'hui. Donc ce serait, ouais, de s'adapter. (Anne, Directrice d'une agence de communication associative, Bac+5, 2 enfants 5 et 3 ans, Ecole Steiner)

María part aussi de son expérience d'enseignante et pense également que les métiers de demain requerront davantage d'adaptabilité et de polyvalence et qu'en ce sens, l'école démocratique est peut-être plus adaptée pour répondre à ces besoins.

3.3.2. Disrupter l'éducation de mes enfants

L'expérience hors de l'Ecole traditionnelle peut alors être conçu comme un avantage que d'autres enfants n'auraient pas. Pascale a deux enfants qu'elle a décidé d'instruire à domicile. A l'arrivée de ses enfants, elle change de métier. Elle quitte l'avocature et se reconvertit en tant que consultante RH, après avoir essayé de créer sa propre entreprise, une agence d'assistance administrative à destination des particuliers, notamment dans la gestion de leur nounou à domicile, ayant elle-même rencontré des difficultés lors de sa recherche de nounou pour son fils aîné. Son changement professionnel vise à mieux articuler sa vie professionnelle et sa vie familiale car elle désire pouvoir passer plus de temps avec ses enfants. A l'arrivée de son premier enfant, elle exerçait dans un cabinet d'avocats et a vu cette articulation mise à l'épreuve. Son mari, issu d'une école d'ingénieurs, a fondé sa propre start-up. Pascale relativise le poids des diplômes aujourd'hui :

> Moi je suis persuadée, déjà d'une chose, c'est que le monde dans lequel ils vont vivre adultes sera très différent du monde dans lequel on vit aujourd'hui, c'est aussi un des trucs qui a motivé notre choix. Ça bouge tellement rapidement aujourd'hui ce n'est pas tellement important d'avoir un diplôme, et je trouve ça même parfois bloquant comme ça d'être « bah tiens j'ai ce diplôme-là donc il faut que je fasse ça » (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

Si son conjoint était sceptique du projet d'IEF au départ, par peur de la marginalisation qu'occasionnerait ce choix, Pascale l'a finalement convaincu que c'était une chance pour leurs enfants. Utilisant le vocabulaire entrepreneurial et se considérant elle-même comme une mompreneur[141] (Landour, 2015b), elle interprète son choix comme une innovation éducative :

---

[141] Le terme « mompreneur » qui vient des Etats-Unis a été diffusé par Ellen H. Parlapiano et Patricia Cobe pour qualifier les mères entrepreneures ou télétravailleuses salariées, « nouvelle espèce de mères actives qui ont échangé les

> Ben moi j'ai plus l'impression de faire ça avec mes enfants, j'ai plus l'impression de disrupter leur éducation, leur donner un truc qu'ils n'auraient jamais à l'école, mais je ne me sens pas, vraiment, dans le... je ne me reconnais pas vraiment dans tout ce truc de… [fait référence aux approches plus artistiques chez des familles pratiquant le unschooling] (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

Le projet éducatif de Pascale s'articule autour de la transmission de compétences qui lui paraissent essentielles pour répondre aux attentes professionnelles actuelles et futures. Dans cette optique, elle cherche à cultiver des compétences singulières comme la programmation informatique. Le choix d'une nounou anglophone peut aussi être intégré à ces attentes éducatives puisqu'elle considère cette dernière comme partie prenante du projet d'IEF. L'expérience extra-scolaire devient un signe de distinction (Bourdieu, 1979a) :

> Dans une école même Montessori même alternative, finalement y'a une espèce de normalisation de l'éducation, et… Et en fait, je ne sais pas aujourd'hui… je disais mon mari a fondé sa start-up, il est développeur de formation, pour nous apprendre à coder c'est hyper important ! Bon ben voilà, je fais des trucs comme ça avec lui. Bon il n'est pas devant un ordinateur, à 4 ans on ne peut pas coder devant un ordinateur, mais il y a des... il y a déjà des outils, sans écran, qui sont géniaux, pour faire ça. Bon ben ça, en école, même en école Montessori, il ne l'aurait pas.

L'éloignement vis-à-vis d'une école de l'excellence (Perrenoud, 2010) sert un discours mettant en avant ces compétences non-académiques qui s'acquerraient difficilement à l'Ecole traditionnelle :

> Absolument rien en termes de défi personnel, de challenge, ce sont des filles qui restent dans leur coin, c'est cool, elles font bien leurs devoirs, leurs leçons, et puis… quand c'est le bazar autour on se dit bon c'est cool y'en a au moins dix qui suivent c'est cool, et elles sont dans les dix, et on s'est dit "est-ce que c'est ça qu'on veut leur transmettre ?". (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

Solenne manifeste sa gêne face à la « *sur-adaptation* » de ses filles à l'école. L'apprentissage de la docilité, peut-être encore davantage chez les petites filles, est récusée pour favoriser des dispositions entrepreneuriales. Ceci n'empêche cependant pas les enfants d'être sensibilisés aux

tailleurs, de longs trajets entre leur domicile et le bureau et des horaires de neuf heures à 17 heures pour le travail à domicile » [Parlapiano et Cobe, 2002, p. 1755, (in Landour, 2015)]

caractéristiques de la forme scolaire. En l'occurrence, les filles de Solenne participent à de multiples activités extra-scolaires que ce soit sportives (cirque, gymnastique, claquettes) ou artistiques (violon, chant, théâtre), dont certaines – comme l'école de musique - sont marquées par une « forme scolaire » importante (Deslyper, 2013). Des compétences plus « scolaires » peuvent s'acquérir dans d'autres contextes, même sans aller à l'école.

3.3.3. Préparer l'enfant à plusieurs métiers

Être flexible, polyvalent, créatif et autonome sont des compétences particulièrement requises dans les métiers du contrôle symbolique (Bernstein, 2007). Promouvoir l'école de l'autodidaxie permettrait selon les parents de permettre aux enfants d'envisager différents métiers. Les choix des parents vont alors se porter sur une diversité de pratiques scolaires ou non, au-delà du tronc commun (Voir. 3.1.1. L'ouverture culturelle). Ce modèle omnivore (Coulangeon, 2011), particulièrement valorisé chez les classes favorisées, est largement encouragé chez certaines familles qui mettent en avant un rapport éclectique à la culture. Ceci les amène à voir au-delà des disciplines étudiées au sein de l'institution scolaire à travers de nombreuses autres pratiques qui varient largement d'une famille à l'autre.

Dans le cadre de l'IEF, certaines familles peuvent si elles le souhaitent envoyer à l'Inspection Académique un document expliquant les raisons de leur choix. Ceci se traduit dans certains cas par un véritable projet pédagogique. Certaines familles m'ont transmis de tels documents. S'il faut tenir compte du destinataire du message (l'Inspection Académique) ce qui a une incidence sur la forme et le contenu du document, il m'est apparu pertinent d'étudier l'un d'entre uns qui rend compte du projet socialisateur des parents, axé autour de l'idée d'autodidactie et polyvalence. Le projet pédagogique en question a été téléchargé sur le blog d'une mère IEF qui a écrit un article à ce sujet au printemps 2018. Il est apparu d'autant plus intéressant de montrer cet extrait que le titre du blog est « omnicolores »[142] témoignant d'un fort projet socialisateur autour de l'idée d'éclectisme culturel :

Si aller au-delà du tronc commun fait preuve d'un certain intellectualisme, cette orientation

Extrait du projet pédagogique d'une famille IEF avec un enfant :

« *Nous souhaitons donc l'accompagner dans ses apprentissages en l'aidant à développer son autonomie et sa réflexion afin que plus tard il puisse devenir autodidacte dans les disciplines qui l'intéressent et dans sa formation professionnelle. Nous ne pouvons imaginer aujourd'hui quels seront les métiers de demain ni les formations existantes ni même les intérêts de notre fils c'est pourquoi nous préférons nous assurer qu'il puisse utiliser les connaissances nécessaires à ses choix. Nous souhaitons lui donner accès à toutes sortes de méthodologies lui permettant de pouvoir s'adapter à diverses situations d'apprentissages, qu'elles soient intellectuelles ou manuelles. Il nous semble indispensable de prendre en compte qu'il n'est plus d'actualité de pratiquer un seul métier au cours de toute une vie et nous souhaitons donc le préparer à l'éventualité qu'ils doivent exercer plusieurs métiers au cours de sa vie et donc qu'il soit en capacité de connaître et de pratiquer les domaines qui l'intéressent afin de s'orienter le moment venu en fonction de ses connaissances et compétences acquises tout au long de sa vie.* »

peut également servir un projet plus instrumental. Ainsi « l'autonomie » et la « réflexion » qui relèvent plutôt des visées réflexives sont ici pensées comme des compétences nécessaires sur le

[142] En le décomposant, on obtient « omni » du latin omnis, qui signifie « tout, chaque » et « colores » du latin « color » qui signifie couleurs.

marché du travail, compte-tenu de la forte incertitude relative aux formations et qualifications professionnelles

3.4. Les connaissances fondamentales

Enfin, une minorité de parents interrogés évoque en entretien l'importance des connaissances fondamentales. Ces parents mettent en avant de fortes visées instrumentales pour leurs enfants et réaffirment l'importance de l'instruction.

Dans le cas d'Alison, le choix d'IEF pour ses quatre enfants découle d'une forme d'évitement vis-à-vis d'un public défavorisé à l'école publique de secteur où étaient scolarisés ses enfants et l'impossibilité financière de les mettre dans le privé (Bongrand et Glasman, 2018). Il est en partie facilité par le fait qu'elle n'occupe pas d'activité salariée depuis l'arrivée de ses enfants. Alison ne fait pas partie des parents privilégiés : son mari, retraité, était électricien et ses parents étaient ouvriers. Elle quitte l'école après une Seconde professionnelle en Hôtellerie-Restauration, elle travaille par la suite en tant que serveuse, caissière et nounou avant d'entrer dans la maternité. Alison estime que l'école devrait se recentrer sur sa mission d'éducation et que le ministère porte mal son nom car il ne devrait pas se charger d'éduquer les enfants :

> C'est très ambigu comme terme, aujourd'hui on sait plus qui apprend qui à quoi. Et qui fait qui fait quoi. Faut apprendre à recycler aux enfants, faut apprendre à se laver les dents à l'école, et ça devient compliqué... Moi je sais que chez nous on a beaucoup de cas sociaux et alors là c'est... c'est très compliqué ! (Alison, Mère au foyer, Brevet des collèges, quatre enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF)

Selon elle, le temps passé à éduquer, c'est autant de temps en moins à instruire, ce qu'elle déplore vivement. Avec ses enfants, elle a opté pour de l' « *instruction formelle* » et fait partie d'un collectif qui promeut ce choix. Dans la charte de celui-ci, on y trouve notamment la phrase suivante : « *L'instruction formelle suppose donc un enseignement structuré sur la base de la transmission* ». Elle organise son temps et l'instruction de ses enfants comme dans une salle de classe, utilise autant de vieux manuels que des nouveaux et est adepte de la pédagogie Charlotte Mason. L'IEF lui permet de passer plus de temps sur ce qu'elle considère comme des « *fondamentaux* » et qui lui paraissent insuffisamment enseignés à l'école comme le montre l'extrait suivant :

Alison : Si les enseignants osent critiquer un enfant, les parents débarquent et engueulent l'enseignant. On l'a vu plein de fois à l'école, quand mes enfants étaient petits, c'est dramatique, y'a aucun respect, y'a aucune politesse, y'a plus rien. Et puis la baisse de niveau aussi, je trouve, ne plus faire de devoir écrit le soir, parce qu'ils sont trop fatigués, parce que les parents n'ont pas envie, tout ça… Tout ça c'est un savant mélange, qui a fait perdre beaucoup de choses.

Pauline : Mais alors c'est l'école ou les familles ? Car s'il y a un manque de respect...

Alison : Les familles, ben à mon sens... les familles gèrent mal leurs enfants. L'école peut aussi pallier beaucoup de choses, mais pas tout. Je vois mes enfants ont perdu une matinée entière chaque année, pour apprendre à se laver les dents, en CP. Ce n'est pas l'école qui doit apprendre à se laver les dents. Ce sont les parents. Donc aujourd'hui, ça pallie de plus en plus, et malheureusement y'a plus assez de temps pour apprendre le français et les maths quoi. C'est un savant mélange de plein de choses qui fait que malheureusement y'a plus de temps pour les fondamentaux.

Alison est pour une stricte séparation entre l'instruction et l'éducation. Si la première relève de l'école, la deuxième relève de la famille. Elle prend l'exemple du lavage des dents qui est un apprentissage de la maison et non de l'école. Elle considère ainsi que certains aspects de l'école sont « une perte de temps » et que ses enfants apprennent plus vite en IEF, dû au petit effectif (fratrie quatre enfants) et multi-âge :

Ils ont toujours une oreille à traîner, à voir ce qu'il se passe chez les autres. Donc, la petite qui est en CP, a su quasiment lire en fin de grande section. Donc par rapport à ceux qui ont été scolarisés, je vois bien qu'elle est beaucoup plus en avance, parce qu'elle entend des choses, elle connait des expressions en latin, en anglais, alors que bah voilà un enfant normalement il n'a pas accès à ces connaissances-là.

L'IEF peut donc servir des stratégies de clôture sociale vis-à-vis d'un public qui est perçu comme problématique.

Le deuxième exemple est issu du portrait d'Isabelle (8 enfants) qui a également opté pour une « *instruction formelle* ». Isabelle, dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures et n'ont pas le baccalauréat, détient une licence de mathématiques et une maîtrise d'histoire, « *des bonnes bases pour enseigner toutes les matières* » à ses enfants. Toutefois, malgré ses études, elle n'a jamais envisagé d'exercer un travail rémunéré et souhaitait depuis enfant être mère au foyer. Enceinte à la fin de ses études, elle décide très tôt de ne pas travailler pour s'occuper de ses enfants et n'inscrit pas son aînée à l'école maternelle. Dès l'équivalent de la classe de grande

section et ce jusqu'à la classe de CM2, elle opte pour des cours privés par correspondance assez exigeants. Elle m'indique avoir souhaité : « *quelque chose de plus construit […] que les petits cahiers ou les petits bricolages* » en référence aux classes de maternelle. Elle a beaucoup apprécié l'organisation du cours Saint-Anne qui permet selon elle d'aller plus loin que le programme de l'Education nationale et de « *faire des choses qui ne sont même plus au programme aujourd'hui* ». Son modèle pédagogique est très structuré contrairement à d'autres familles IEF qu'elle avait rencontrées antérieurement et qui adhéraient à l'idée de non-intention pédagogique. Elle associe ce choix d'instruction à leur « *style de famille* » en insistant par exemple sur « *la régularité dans les horaires* ». Toutefois, elle n'hésite pas à décrire les cours Saint-Anne comme un « *cours à l'ancienne* » et s'est inspiré de ce que font les autres parents grâce à Internet :

> On élargit un peu à d'autres choses. Par exemple au début je faisais pas du tout d'études d'œuvres d'art, maintenant j'en fais toutes les semaines parce que je trouve que c'est… Oui ce n'est pas dans notre programme, mais c'est trop bête, j'ai un joli livre avec plein d'œuvres, on en fait une par semaine. On va sur Internet, on voit dans quelle ville il est. Je trouve qu'aujourd'hui c'est tellement facile de s'intéresser aux choses. (Isabelle, Mère au foyer et micro-entrepreneuse, Bac+5, 8 enfants, 21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans, IEF)

Elle explique que l'IEF permet surtout d'aller « *beaucoup plus vite* », d'apprendre des choses plus diversifiées, au-delà du programme – ce qui lui a d'ailleurs déjà été reproché par l'Inspection académique - mais également de leur laisser du temps pour jouer puisque généralement ses enfants travaillent deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Récemment elle utilise également la « *Boite à bons points* » qu'elle a découvert sur Internet et appartient à un groupe Facebook de parents et d'enseignant · e · s utilisant ce service. Elle explique gagner beaucoup de temps car avant elle le préparait elle-même. Elle a toujours conçu que les enfants retourneraient à l'école au moment du collège en m'expliquant que son instruction leur donnait d'excellentes bases et qu' « *en général ils sont à l'aise tout le collège* ». Ainsi, son choix d'IEF s'inscrit dans une perspective claire et instrumentale puisqu'elle vise à donner un bon bagage à ses enfants pour réussir ensuite à l'école.

Comme pour Alison, elle estime que le problème de l'école provient de la confusion entre la mission d'instruction et la mission d'éducation. Elle défend une vision élitiste. L'objectif de

mener tout le monde au bac lui semble défavorable aux bons élèves qui se retrouvent dans un groupe classe plutôt moyen, alors que selon elle « *il y a des enfants qui ne sont peut-être pas faits pour ça* ». Ces élèves font baisser le niveau de l'ensemble de la classe et empêchent les bons élèves de construire un parcours scolaire brillant. Pour Isabelle, le primaire correspond à l'apprentissage des fondamentaux (lire et compter) et l'édification d'une solide culture générale. Lors de cette période où les enfants se construisent, il faudrait ainsi éviter des différenciations précoces. Au contraire, on a vu précédemment le désir de spécialisation précoce de certains parents. En revanche, elle encourage cette spécialisation dès le collège. Elle semble donc accueillir plutôt favorablement la nouvelle réforme du baccalauréat :

> Les enfants vont plus pouvoir miser sur les matières où ils sont très forts et arrêter de se noyer dans des matières où ils ne sont pas faits pour ça quoi. Et probablement... (voix basse) mettre en valeur leurs dons quoi. Donc là pour l'instant, je vois des jeunes, par exemple dans la classe de Guillaume, il y avait un garçon qu'est passionnant, qui a une culture générale incroyable, mais il a peut-être 3 de moyenne, parce qu'il n'est pas scolaire quoi. Et à côté de ça, il connait plein de choses… mais ça, ça n'a pas… ça ne rentre pas dans les cases quoi.

L'extrait ci-dessus invoque l'idée de « *don* » qui rappelle le concept de « *potentiel* » évoqué par Pascale et celui de « *talent* » que l'on retrouvait davantage dans les visées expressives. On voit bien comment ce « *talent* » peut être mobilisé de façon instrumentale et servir une rhétorique élitiste, proche du modèle aristocratique. Par ailleurs, Isabelle s'étonne qu'autant de parents fassent le choix du privé, jusqu'aux ministres eux-mêmes, malgré l'existence d'un service public : « *donc là tu te dis, ils sont gentils avec les cartes scolaires mais au bout du compte, même eux ils ne jouent pas le jeu.* » Elle pense qu'auparavant, l'école rétribuait davantage le mérite de l'élève. Elle adhère donc à l'idée d'égalité méritocratique selon laquelle les individus partent avec les mêmes ressources au départ, ce qui justifie une sélection précoce entre « fort » et « faible », « manuel » et « intellectuel ». Cette vision d'un ordre social juste de type hiérarchique est opposée à l'égalitarisme démocratique.

Que ce soit Alison ou Isabelle, l'IEF s'insère dans un projet plus instrumental. Les enfants d'Isabelle ont réintégré un parcours classique au moment du collège et celles et ceux qui sont en études supérieures font des études prestigieuses (Centrale pour l'aînée, Master de Sécurité

Intérieure pour le second, Lettres Modernes pour la troisième). Les enfants de Alison sont encore en période d'instruction obligatoire (16 ans) mais l'aînée est entrée en Seconde dans une école « hors-campus » comme indiqué plus haut (*3.2. Les visées expressives. L'expressivité ouverte : La liberté d'évoluer à son rythme*). Dans le cas d'Isabelle, l'IEF produit des élèves « *scolarisables* » par l'école (Glasman, 1992) tandis que dans le cas de Alison, elle lui permet d'éviter une expérience scolaire qui aurait été moins rentable.

Enfin, certains choix d'écoles alternatives semblent rendre compatible ce recentrage sur les fondamentaux. Le fait de laisser chaque enfant aller à son rythme garantit aux parents que l'enfant pourra acquérir certaines connaissances même s'il est en retard sur le reste du groupe.

3.5. Les retours à l'Ecole traditionnelle

Si la plupart des enfants concernés par une instruction alternative sont encore trop petits pour avoir un recul sur la suite de leur parcours, quelques enquêté · e · s ont des enfants en études supérieures ou ayant intégré l'Ecole traditionnelle au collège ou au lycée[143]. Comme Aude qui valorisait le fait qu'elle préparait bien ses enfants – en IEF - à l'entrée au collège, d'autres parents se félicitent de voir la capacité d'adaptation des enfants lors de leur retour à l'école. On doit bien sûr tenir compte que ces données sont partielles et ne sauraient être généralisables à l'ensemble des enfants réintégrant un cursus classique. Les discours recueillis à son sujet proviennent de parents qui ont bien voulu partager leur expérience ; il semble donc plus facile de raconter à l'enquêtrice la réussite scolaire de ses enfants que leur échec. On constate cependant que même chez les parents qui se réclament des « apprentissages autonomes » et n'auraient donc pas ou peu utilisé de méthodes classiques d'enseignement, les parents mettent aussi en avant leur réussite scolaire, comme une revanche prise sur celles et ceux qui en auraient douté. Ceci corrobore l'idée selon laquelle les parents élèvent des enfants « scolarisables » par l'école (Glasman, 1992) :

> Elisabeth : Elle a commencé en seconde l'an dernier, elle est maintenant en première ! Elle aurait pu commencer en première mais vu la nouvelle réforme avec les contrôles qui comptent tout au long de

[143] Ce sujet a fait l'objet d'une communication au colloque de l'Association Française de Sociologie en juillet 2021 par Martin Gautier-Touzo et Philippe Bongrand : *Trajectoires de (re)scolarisation d'enfants instruits en famille.* Il a fait l'objet d'un mémoire de M2 soutenu en septembre 2021 à l'ENS de Lyon « *Scolarisation et rescolarisation d'enfants instruits dans la famille* ».

l'année, il était préférable pour elle d'avoir une première année pour s'adapter, ce qui s'est avéré être bonne idée ! Elle est de fin d'année, cela ne la pénalise pas vraiment, au lieu d'être une des plus jeunes c'est une des plus âgées ! C'est une intégration réussie, elle a une moyenne générale de 16,6.

Pauline : C'est super de savoir qu'elle s'intègre à la fois sur le plan social et que ça se passe bien académiquement. Toi tu privilégiais des méthodes particulières d'apprentissage ? Unschooling ? Formel ? Les deux ?

Elisabeth : Totalement apprentissages autonomes ! Rien de formel ! Et j'ai la preuve par l'expérience que ça fonctionne très bien pour mes deux enfants qui sont totalement différents l'un et l'autre ! Ce qui fait leur force c'est leur motivation car ce sont eux qui ont décidé d'aller à l'école ! Ils sont d'ailleurs l'un et l'autre les chouchous des profs ! (Elisabeth, gérante d'un atelier de pratiques artistiques libres, Baccaulauréat, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF)

Cet extrait témoigne de l'inculcation de savoirs et compétences directement rentables sur le plan scolaire. Cela confirme également l'importance du travail parental dans la construction des dispositions scolaires (Garcia, 2018a). On peut imaginer que les visées soient différentes selon l'âge de réinsertion dans un parcours classique : par exemple, l'autonomie – bien que valorisée à tous les paliers – l'est particulièrement au moment du lycée où l'élève est supposé acquérir des méthodes de travail personnelles dans l'optique de son intégration dans l'enseignement supérieur.

* * *

Ce chapitre portant sur les attentes éducatives des parents à partir du triptyque élaboré par van Zanten, montre comment les choix des parents s'inscrivent dans une entreprise de singularisation de la carrière enfantine. Cette singularisation est à l'œuvre dans les visées expressives, prédominantes dans le corpus d'entretiens dépouillés. L'enquête de van Zanten révèle d'ailleurs que ces visées expressives sont plus souvent invoquées par les mères que par les pères, plus sensibles à la réussite scolaire de l'enfant (cf. chapitre 7). Le moratoire expressif est particulièrement visible chez les enquêté · e · s, se traduisant par un attachement fort à l'idée de bien-être enfantin. L'Ecole traditionnelle peut alors être perçue comme antithétique avec ce bien-être. Derrière l'idée de bien-être, c'est l'expression de l'individualité de l'enfant, par la

connaissance de soi et de ses émotions, qui est valorisée. Les parents désapprouvent ainsi un modèle scolaire français où il y aurait des places toutes faites, dans lequel l'école déterminerait la valeur de chacun, sans souci des spécificités individuelles.

Ces visées expressives laissent une large place à l'autonomie qui semble s'être imposé comme une véritable norme sociale (Carré et al., 1997; Durler, 2013). Cette autonomie se décline plutôt en auto-détermination, en accordant une place à un modèle de réussite qui ne passe pas uniquement par l'école. Les parents adhèrent à la logique « se trouver », auquel devrait parvenir l'enfant au cours de sa carrière enfantine, qui lui aura permis d'exprimer un talent ou une passion. Cette logique expressive peut aussi se décliner de façon instrumentale lorsqu'elle s'inscrit dans un projet d'insertion professionnelle future ; la singularité est alors construite comme un trait distinctif. De façon minoritaire, certains choix décrits ici adhèrent pleinement à la logique instrumentale et permettent d'assurer aux enfants un avantage sur les autres. Enfin, les visées réflexives singularisent l'expérience de l'enfant par l'ouverture sur un horizon culturel plus large, par la valorisation de l'autonomie et l'esprit critique. Par ailleurs, si on retrouve une diversité de professions, les métiers spécialisés dans le maniement des signes plutôt que des choses (et dans le cas des choses, avec une forte composante symbolique) sont fortement représentés (cf. chapitre 9). Leur adhésion au modèle de la « *cité par projet* » (Boltanski et Chiapello, 2011a) permet de réunir des visées expressives, réflexives et instrumentales autour du projet de développement continu d'un soi singulier capable d'évoluer et de s'adapter grâce à des compétences réflexives mais aussi de mettre en valeur de façon sélective ses compétences et centres d'intérêts d'un point de vue instrumental.

Si certains parents font preuve d'une forte connaissance du champ scolaire alternatif, d'autres peuvent finalement être surpris face à des attentes incompatibles avec la modalité scolaire choisie. Valentine, par exemple, souligne l'apprentissage de l'effort dans la pédagogie Steiner – « *quand ils commencent un travail chez Steiner, ils vont jusqu'au bout* » – tandis que cet aspect lui semble manque dans les écoles démocratiques où le principe de non-intention pédagogique implique que l'enfant ne va pas toujours au bout de son travail ou de son activité s'il ne souhaite plus continuer. C'est justement cet aspect qui a déçu Camilla qui considère que les adultes ne proposent jamais rien aux enfants et ne les encouragent pas à persévérer. Ainsi, le

souhait de privilégier l'expressivité peut être contrarié par des visées plus instrumentales relatives à l'apprentissage des fondamentaux.

Mais s'il y a une chose qui fait l'unanimité parmi les enquêté · e · s, c'est que les choix d'instruction alternative permettent de ne pas investir uniquement le « scolaire » mais d'ouvrir l'expérience des enfants à ce qui est considéré comme « extra-scolaire ». Selon Bourdieu, c'est justement cette culture extra-scolaire qui est valorisée par l'école, ce surplus qui n'est pas appris à l'école et qui permet d'obtenir sur son bulletin scolaire une mention attestant que l'élève est allé au-delà de ce qui était attendu. Les parents rechercheraient ainsi à construire des carrières enfantines singulières laissant une large place à l'expression des spécificités individuelles.

Après avoir montré dans ce chapitre que les motivations du choix d'instruction alternative sont liées aux aspirations éducatives formulées par les parents quant au parcours scolaire de leur enfant, en lien avec leur propre expérience scolaire et leur vision du rôle de parent d'élève (chapitre 4), le chapitre suivant démontre que ces choix d'instruction ne portent pas uniquement sur les enfants mais s'inscrivent dans des projets et styles parentaux plus larges. Il faut ainsi déplacer la focale des besoins (chapitre 3) et parcours des enfants (chapitre 6) pour évaluer ceux des parents.

Chapitre 6. Une parentalité experte et savante : vers une extension du « travail parental »

L'entrée dans la parentalité est un moment qui, dans le parcours de vie des individus, occasionne des changements plus ou moins importants pouvant constituer ce que certains sociologues appellent une « bifurcation » biographique (Bessin et al., 2010) ou un « seuil biographique » (Testenoire, 2015). Cette période est marquée par une forme d'incertitude que les individus vont résoudre en mobilisant leurs propres normes éducatives acquises au cours de leur socialisation familiale, les conseils de l'entourage ou bien encore les apports des spécialistes de l'enfance et de l'éducation.

Les futurs parents peuvent avoir l'impression d'être noyés sous la masse d'informations censées les guider et les aider à entrer dans leur rôle de parent et ce, avant même la naissance de l'enfant. Ces dernières années, quelques travaux ont étudié le moment de la grossesse en tant que « seuil biographique » dans le parcours des parents. La connaissance du sexe du fœtus façonne les attentes et les envies des futurs parents (Larrieu, 2017). La survenue de nouvelles techniques reproductives fait par ailleurs évoluer les rôles parentaux participant à l'apparition d'une nouvelle forme de parentalité, s'exerçant « sous le mode du contrat » et incitant les parents à être de plus en plus réflexifs au moment d'accueillir un enfant (Charrier et Clavandier, 2013). Les naissances personnalisées ou les projets de naissance[144] sont autant de manières de performer davantage la naissance.

Il existe différentes manières d'accueillir et d'élever ses enfants, encastrées dans des situations socialement différenciées, notamment du point de vue du genre, de la situation actuelle sur le marché de l'emploi et de l'origine sociale des parents mais également de l'action de l'Etat dans ce domaine. Dans la littérature, certaines études s'intéressent aux modèles culturels nationaux, dans une perspective macro, en observant comment les statuts socio-économiques de

[144] Le projet de naissance élaboré par le couple leur permet de formuler leurs intentions quant à la naissance à venir de leur enfant. Cela les amène à être réflexifs sur la façon dont les deux membres souhaitent que se déroule l'accouchement. Le projet de naissance place les femmes enceintes comme actrices de leur accouchement.

chaque pays (leur relative richesse) et de chaque individu (l'appartenance à une certaine classe sociale) modèlent les objectifs des parents vis-à-vis de l'éducation des enfants (Park et al., 2016 ; Suizzo, 2016). Au sein d'un même pays, c'est généralement la classe sociale qui est retenue comme facteur déterminant des styles de parentalité. Les classes moyennes et supérieures, qui sont majoritairement représentées dans ce travail de recherche, ont été caractérisées par leurs pratiques de parentalité « intensive » (Hays, 1998; Lareau, 2003; Faircloth, 2014; Landour, 2016) même si ce paradigme paraît s'étendre aujourd'hui à l'ensemble des classes sociales (Ishizuka, 2019). Ce chapitre propose de dialoguer avec cette littérature en montrant comment les choix d'instruction alternative s'inscrivent plus largement dans des styles éducatifs et dans la « carrière » des parents (Becker, 1985). Je m'intéresserai plus particulièrement à la construction du rôle de mère et de père, tout au long de leur parcours. Ces rôles sont façonnés par les normes sociales : la prise en charge des activités de soin et d'éducation des enfants reste en effet encore très genrée (Pailhé et al., 2009; Régnier-Loilier, 2009; Brugeilles et Sebille, 2013; Barrault-Stella et Hugrée, 2020). Les parents interrogés dans cette recherche n'échappent pas à cette norme sociale. Les mères, qui sont majoritaires dans l'enquête, sont les premières responsables de l'enfant (voir chapitre 8).

Outre la prise en charge matérielle, elles sont également les initiatrices des choix éducatifs et des réflexions quant à leur rôle de mère. Ce chapitre est centré sur une dimension commune de la parentalité chez les parents interrogés : la réflexivité. Je montrerai qu'elle se traduit de différentes manières selon les parents. Pour certains, elle apparaît très tôt dans le parcours ; tandis que pour d'autres, la réflexivité se manifeste au moment où émergent des problématiques chez l'enfant, notamment scolaires – à l'instar de ce que nous avons vu dans le premier chapitre sur les verdicts scolaires disqualifiant l'enfant.

Dans un premier temps, je montre comment l'entrée dans la parentalité se caractérise, pour certains, par l'apprentissage du métier de parent « réflexif ». Bien que minoritaires dans l'enquête, je m'attarderai également sur le rôle des pères. Pour une grande majorité, l'investissement est faible et repose sur une délégation du travail éducatif aux mères (chapitre 7). Toutefois, une petite minorité construit leur rôle de père de manière beaucoup plus rapproché. Dans un second temps, je montre comment les parents construisent leur parentalité au fur et à

mesure du parcours par le biais d'actions formatrices visant à développer leurs compétences. On passe ainsi d'une parentalité « intensive » à une parentalité « experte » et « savante ». Enfin, je m'intéresse aux attentes des parents vis-à-vis des enfants. Pour cela, je m'appuierai sur la littérature sur les styles éducatifs, qui me permettra de qualifier le modèle parental majoritaire chez les parents enquêtés de « contractualiste » et « maternaliste ». Je montre également comment plusieurs parents de l'enquête tendent à s'éloigner de la parentalité intensive (Hays, 1998) ou l' « éducation concertée » (Lareau, 2003) pour se tourner vers une éducation plus libre, qui atténue la surveillance et l'encadrement des enfants, les rapprochant du modèle de l' « accomplissement du développement naturel » (*Ibid.*).

Ce chapitre permet de démontrer l'hyper-réflexivité des parents enquêtés : réflexivité vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur positionnement d'éducateur · rice, réflexivité vis-à-vis des autres adultes, réflexivité vis-à-vis des enfants. Ceci renforce l'idée d'un parent expert caractérisé par son autonomie, ses compétences et son savoir sur l'éducation des enfants ce qui induit davantage de « travail parental » pour les parents.

1. Une entrée dans la parentalité marquée par des choix réflexifs

L'expérience de la parentalité est vécue par un grande partie des parents comme un véritable « *travail identitaire* » (Faircloth, 2013) : avoir et faire des choix pour ses enfants devient un espace de construction de son identité. Même lorsque les parents annoncent ne pas avoir formulé de projet pédagogique clair pour leur enfant, le fait de se confronter aux difficultés scolaires de celui-ci (chapitre 3) les engagent dans une forme de réflexivité qui vient bousculer leur identité. Je me concentrai toutefois ici sur les parents qui ont vécu leur entrée dans la parentalité sous le mode de la réflexivité.

Le concept de « *travail identitaire* » est utilisé par Charlotte Faircloth dans son étude des mères les plus militantes de La Leche League (LLL) en référence à la théorie de Goffman sur l'identité sociale et les rôles sociaux. Elle montre comment leur choix en matière d'allaitement du nourrisson permet aux mères de recomposer et d'affirmer leur identité. Les mères interrogées

par Faircloth adhèrent à la philosophie du « *parentage proximal* » (*attachment parenting*)[145] et mobilisent une rhétorique basée sur le rôle des émotions et des instincts. Cette philosophie a à voir selon Faircloth avec le concept de « *parentalité intensive* » (*intensive parenting*), initialement développé par Hays (1998). Selon Faircloth, le terme de parentalité intensive s'est à la fois popularisé et fait l'objet de politiques publiques, ayant des effets propres sur la manière dont les parents s'approprient leur rôle social. Dans cette première sous-partie, je me focaliserai sur un groupe de parents dont l'entrée dans la parentalité est marquée par un apprentissage de pratiques proximales avec l'enfant, conduisant à naturaliser les rôles des parents. Ceci les conduit à réfléchir à des options éducatives qui favorisent une relation de proximité avec l'enfant.

1.1. Le choix du « maternage proximal »

Plus de la moitié des parents interrogés dans cette thèse questionnent les rôles parentaux contemporains et placent leur expérience de la parentalité dans une réflexion plus générale sur le fonctionnement de la société. Ces parents ont de nombreuses similitudes avec les mères étudiées par Faircloth. Pour les mères, la maternité est vécue comme une révélation et une expérience de changement. L'éducation de l'enfant et ses difficultés sont appréhendées de manière réflexive. Laurie m'explique que quand sa fille aînée est née, c'était une nouveauté complète car il n'y avait pas eu de nourrissons dans sa famille et qu'elle a donc dû apprendre « sur le tas » son rôle de mère. Elle m'explique alors son entrée dans la maternité qu'elle considère comme « *normée* » :

> On est tombé dans la norme, il fallait acheter la poussette, tout le lot de trucs qu'on dit qu'il faut acheter, le produit pour laver les fesses, le produit pour laver les joues, etc. Au final, quand tu as une écharpe, ça suffit : pas besoin de gel douche, pas besoin de poussette : on lave à l'eau simple et c'est bon, même chose pour les fesses [elle a acheté du liniment – de l'huile d'olive et de l'eau de chaux qu'elle ne met cependant pas à tous les changes]. (Laurie, traductrice indépendante, bac+5, 2 filles de 4 et 1 ans, IEF).

[145] Le maternage proximal est un ensemble de pratiques favorisant la proximité entre la mère et son enfant, allaitement, portage, « cododo » (faire dormir son enfant avec soi), etc. Ces pratiques s'inspirent de la théorie de l'attachement de John Bowlby (1958) mais intègre également l'idée de « maternage intensif », qui incite les mères, plus que les pères, à consacrer une grande partie de leur temps et de leur énergie à élever leur(s) enfant(s).

C'est en adoptant une démarche « zéro déchet », alors que sa fille avait alors quelques mois, qu'elle a commencé à réfléchir à tous ses achats et à remettre en question une parentalité présentée comme devant faire appel à une sorte de kit de démarrage obligatoire. Laurie a intégré un groupe Facebook sur le « zéro déchet » et s'est intéressée progressivement à l'IEF. Selon elle, « *la société ne nous invite par à réfléchir* ». Elle prend l'exemple du sommeil des nourrissons et des difficultés qu'elle a pu rencontrer : « *on dit toujours que les bébés doivent dormir dans leur propre lit mais c'était impossible avec Sarah* ». Finalement, Laurie trouve dans le maternage proximal une valorisation de ce qui lui apparaissait « *impossible* », en lui offrant des solutions alternatives. Ses lectures sur le maternage proximal lui permettent également de s'identifier à une autre figure maternelle, en envisageant des manières d'être et de faire avec ses enfants qu'elle trouvaient mal perçues dans la société, mais qui renvoient maintenant pour elle à une image valorisante. Le discours des mères est d'ailleurs marqué par la peur d'être stigmatisées pour les pratiques qu'elles ont choisies et qu'elles parviennent à présenter de manière positive grâce à ce discours alternatif qui les valorise et les légitime. Ainsi, Anaïs m'explique qu'elle a pris la décision de faire dormir sa fille sur elle tout en ajoutant que cela lui laissait du temps pour elle – en l'occurrence pour lire - lorsque l'enfant dormait.

La maternité est en effet porteuse de beaucoup de discours normatifs sur ce que la mère devrait faire. Des pratiques de maternage proximal peuvent être particulièrement critiquées en renvoyant la mère à son manque d'autorité et son trop grand laxisme. Face à l'incertitude entourant l'éducation des enfants et au choix d'options minoritaires – comme l'allaitement long - les groupes de discussion participent au travail identitaire de la mère. La fréquentation d'un groupe de parents de LLL a été évoqué par plusieurs mères que j'ai interrogées. Par ailleurs, la moitié des parents[146] (36/72) a évoqué une expérience d'allaitement long[147], dont 24 étant en IEF

[146] Dans le cas des pères, ils évoquaient l'expérience d'allaitement de leur compagne.

[147] S'il n'existe pas de consensus autour de la définition d'allaitement long, on retient généralement les recommandations de l'OMS qui préconisent un allaitement de 6 mois dans un but préventif pour la santé des enfants. Selon l'étude française Elfe (Étude longitudinale française depuis l'enfance), l'allaitement long est extrêmement minoritaire : « *À 6 mois, 19,2% des mères allaitaient encore leurs enfants, dont 9,9% de manière prédominante. À 1 an, 5,3% des nourrissons étaient toujours allaités, 2,9% de manière prédominante. Chez les mères ayant initié un allaitement (n=12 657), la médiane de la durée totale de l'allaitement était de 17 semaines et celle de l'allaitement prédominant était de 7 semaines.* » Wagner S, Kersuzan C, Gojard S, Tichit C, Nicklaus S, Geay B, et al. *Durée de l'allaitement en France selon les caractéristiques des parents et de la naissance. Résultats de l'étude longitudinale française Elfe*, 2011. Bull

et 11 en école alternative. Les mères s'exprimant sur la fréquentation d'un groupe local de LLL l'évoquent comme un lieu à la fois ressourçant et porteur de ressources, sur le plan individuel. Pom m'indique par exemple : « *J'ai compris que je devais me faire confiance, que je savais* ». Outre des conseils pratiques, elle semble y trouver des ressources psychologiques, notamment une forme d'assurance permettant de mettre à distance les discours d'experts. Le maternage proximal est présenté par les mères comme une découverte positive qui enrichit le quotidien de la mère :

> A la naissance de ma première, j'ai découvert un monde formidable : le maternage proximal (cododo, allaitement long - trois ans pour la première) et l'éducation bienveillante, Montessori et l'IEF... (Laurie, traductrice indépendante, bac+5, 2 filles de 4 et 1 ans, IEF).

Chez certaines mères, toutefois minoritaires, les choix éducatifs peuvent aussi relever d'une continuité familiale. C'est le cas d'Anne qui est née à la maison ou encore de Marina qui a connu plusieurs périodes d'instruction à domicile. Toutefois, la fréquentation d'un groupe d'allaitement peut venir renforcer ces prédispositions. Clotilde a vu sa mère allaiter son petit frère, de 9 ans son cadet. Bien qu'elle ait décidée avant l'accouchement d'allaiter, la reprise du travail complique le maintien de l'allaitement. C'est à ce moment-là qu'elle commence à fréquenter un groupe de la Leche League. Celui-ci s'avère aussi être vecteur d'informations sur les choix scolaires et constitue sa première sensibilisation aux pédagogies alternatives :

> C'est aussi là que j'ai découvert pas mal de pédagogies alternatives, que j'ai découvert qu'on pouvait faire autrement, qu'on pouvait élever son enfant autrement, qu'on n'était pas obligé de respecter les codes « traditionnels », ça m'a ouvert… surtout dans le sens, « j'ai le droit de choisir ce que j'ai envie pour moi et mes enfants », car les réunions commencent toujours en disant « voilà vous allez entendre des choses, chaque famille a son histoire, à vous de prendre ce qui vous convient dans votre histoire » et ça m'a beaucoup marqué en fait. (Clotilde, gestionnaire d'une micro-crèche et chargée de mission à l'Université, bac+5, 2 enfants de 11 et 6 ans, Ecole Montessori)

Comme Faircloth (2013) à propos des mères de la LLL, les mères interviewées dans cette enquête utilisent le registre de l'évidence pour rendre compte de leur choix. Ainsi Floriane, dont le fils aîné « *manifestait par son comportement que l'école ne lui plaisait pas* », insiste sur la

---

Epidémiol Hebd. 2015;(29):522-32. On peut également se référer à cet article récent qui aborde les liens entre « *bonne maternité* » et allaitement : Dominguez-Folgueras, Marta. « Suivre (ou non) les recommandations sur l'allaitement : récits de mères espagnoles », *Lien social et Politiques*, 2020 n° 85. p. 152-170.

clarté avec laquelle la solution de l'instruction à domicile lui est apparue, comme si elle l'avait toujours imaginé mais n'avait pas de mot pour traduire ses pensées :

> On se posait vraiment des questions et j'ai une amie qui m'a mis entre les mains le magazine *Grandir Autrement* sur l'instruction en famille. Je l'ai lu un soir dans mon lit et c'était l'évidence, mais alors l'évidence, en disant : « mais oui ! ». C'était vraiment une évidence. Comme autant avant je ne me posais pas la question de savoir s'ils allaient à l'école ou pas, là c'était clair, y'avait aucun doute possible en fait. (Floriane, mère au foyer (auparavant infirmière), bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans, IEF et école démocratique)

Le choix de l'instruction à domicile relève alors de l'évidence. Cet argument est renforcé par l'idée que les mères connaissent mieux que quiconque ce qui est bon pour leur enfant. Il renvoie aussi à une forme de responsabilité maternelle vis-à-vis de l'enfant.

L'instruction à domicile s'intègre alors dans un parcours identitaire permettant au parent de se transformer, dans ce que Faircloth appelle un « *voyage maternel* » (*mothering journey*) :

> *« Un exemple typique dans les récits des femmes que j'écoutais était celui d'avoir fait un "voyage" maternel, où les vérités sur le maternage sont toujours connues, au plus profond des mères, mais "révélées" aux femmes - souvent par le contact avec la Leche League, qui les a aidées à "se mettre au diapason" de leur nature intérieure. Les mères évoquaient leur accession à leur position actuelle grâce à une série d'"épiphanies" (Bobel, 2002 a également vu cela). Avant, elles étaient plus "mainstream", maintenant, après s'être informées, elles ont "réalisé" les erreurs dans leurs manières de faire. »*[148]

Cette description d'un avant et d'un après est également présente chez les mères qui adhèrent à la philosophie du maternage proximal.

1.2. La « revanche de la chair » : naturaliser les rôles parentaux

Ce groupe de mères, ayant adhéré au maternage proximal, s'identifient à l'image de la « mère maternante » (Hays, 1998). Elles entretiennent un rapport corporel à l'enfant, une relation

[148] Traduction de l'auteure : "A typical trope I would hear in women's accounts would be that of having made a mothering 'journey,' whereby truths about mothering are always known, deep inside mothers, but 'revealed' to women – often through contact with the La Leche League, which helped them 'tune in' to their inner natures. Mothers in the core groups would talk about coming to their current positions through a series of 'epiphanies' (Bobel, 2002 also recognised this). Before' they were more mainstream, now, after becoming informed they had 'realised' the error of their ways."

développée dès la naissance de celui-ci. Elles utilisent le registre des émotions pour évoquer leurs choix, basés sur leur émotions et sentiments instinctifs plus que sur des raisonnements (Faircloth, 2011). Ainsi, Laurie m'indique, en rapport à la scolarisation, que c'est plutôt « *naturel* » que les parents s'occupent de leurs enfants : « *Je ne veux pas qu'on me l'arrache des bras juste pour faire une activité* ». Laurie parle même plus tard dans l'entretien de « *traumatisme* ». Ces mères revendiquent la centralité matérielle du corps féminin dans le processus d'enfantement. Leur démarche consiste à renaturaliser l'accouchement en favorisant le potentiel instinctif des femmes.

> Quand tu vois tous les actes gynécologiques qui ne sont pas forcément bienveillants... Tu accouches dans la position où on te dit d'accoucher, alors que ce n'est pas physiologique et que ça peut retarder ou prolonger le travail. Si tu as envie de te mettre à quatre pattes, il faut que tu le fasses... Maintenant je suis persuadée qu'on a toutes les ressources en nous, les femmes, pour savoir comment faire. Et le corps médical prend le dessus, te dit « c'est comme-ci » et tempère tes sensations. On est des mammifères, je veux dire, on est faites pour ça. Au final, tu ne t'écoutes plus, tu écoutes le corps médical parce qu'ils savent mieux, ils ont fait je ne sais pas combien d'années d'études, c'est des spécialistes, alors qu'en fait… Je ne sais pas, c'est primaire un accouchement, pour moi ça ne devrait pas être aussi médicalisé quoi. C'est vraiment... un acte... je ne sais pas, d'animal, tu mets au monde un enfant et tu devrais écouter ton corps. (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans)

Ces pratiques alternatives ne sont pas récentes. Selon Dominique Memmi, elles auraient émergé dans les années 1970 en France et en Italie, dans un contexte de mécontentement autour des conditions de l'accouchement (multiplication des interventions, négation de la capacité des femmes à prendre des décisions concernant leur propre corps), de dénonciation du paternalisme des médecins et du caractère fallacieux de certains savoirs gynécologiques (Memmi, 2014). Cette valorisation d'un retour à ce que les individus qualifient comme « l'origine » et le « naturel », émerge, selon Memmi, dans les années quatre-vingt-dix. Ce mouvement doit alors se comprendre comme une réponse au « *processus d'individuation* » développé dans les années soixante et soixante-dix. Memmi le décrit comme un processus de déliaison généralisée de la « *communauté familiale* » : il est par exemple possible de se défaire des enfants non désirés grâce à l'avortement, des corps mourants en les transférant à l'hôpital, des corps morts grâce à la crémation, des liens biologiques par l'adoption plénière. Pour Dominique Memmi, cette période est une période de libération : vis-à-vis du passé, de ses origines ou bien encore de ses affiliations sociales, culturelles,

géographiques d'origine... Le retour à l'origine et au naturel constitue alors une « *revanche de la chair* » : il s'agit de remettre du « corps » là où il avait disparu, celui-ci devenant alors le « *lieu essentiel de travail sur soi* ».

Ce rapport à son propre corps se transpose ensuite dans le rapport aux enfants : si les pratiques de maternité développées ci-dessus tendent à placer la confiance en soi, en son propre corps, comme étant primordiale pour les mères, il s'agit, dans leur rapport aux enfants, de les écouter pour comprendre leurs besoins, en somme de leur faire confiance. Il leur semble ainsi naturel de consacrer un temps et une énergie considérables auprès de leur enfant. Les pratiques telles que l'allaitement, le portage, etc., font l'objet d'un choix de leur part, traduisant par là une croyance forte dans les bienfaits du maternage proximal sur le développement de l'enfant. Ce choix permet de comprendre le rôle et les attentes dévolus à la mère dans la relation mère-enfant : il s'agit pour cette dernière de répondre au mieux aux besoins individuels de son enfant. Il n'est donc pas du tout étonnant qu'il y ait un lien de corrélation très fort entre le choix du maternage proximal et l'IEF, puisque ces deux choix mettent en avant l'individualité de l'enfant qu'il s'agit de respecter.

1.3. Construire une relation de proximité avec ses enfants

Comme on l'a vu, l'expérience de la maternité est plus largement évoquée par les mères en IEF, un résultat similaire à celui d'une étude de 2013 sur les mères IEF dans le Nord-Ouest des Etats-Unis (Lois, 2013a). Lois utilise le terme d' « *épiphanie émotionnelle* » (*emotional epiphany*, p.48) pour mettre en évidence la survenue inattendue d'un « *instinct maternel* ». S'inscrivant dans la sociologie des émotions, elle décrit comment les mères se sentent émotionnellement proches de leur enfant, notamment dès la naissance et les premiers mois de vie du bébé, ce qu'elle formule de la manière suivante : « *the sudden onset of their maternal feeling* ». A partir de ce « *turning point* » (Hughes, 1996), les mères ont du mal à envisager de s'éloigner de leurs enfants et décident donc de rester à la maison pour s'occuper d'eux. Pour Lois, le choix de l'instruction en famille est donc directement relié au choix de rester à la maison. Si une partie des femmes – aucun homme rencontré n'est dans cette situation - est mère au foyer (18/72), 11 sont micro-entrepreneuses et entrent dans la catégorie des « *mompreneur* » (Landour, 2015a). D'autre part,

18 parents – dont quatre hommes - exercent en tant qu'indépendant. Presque deux tiers des parents ont donc un statut professionnel permettant de s'occuper facilement des enfants, soit parce qu'ils ne travaillent pas de manière rémunérée soit parce qu'ils ont des horaires flexibles et/ou travaillent de chez eux. Pour les mères au foyer interrogées, s'occuper des enfants est considéré comme un travail à plein temps et une activité plus épanouissante qu'une situation d'emploi, rejoignant ainsi les résultats de Lois. On verra en effet dans le chapitre 8 que certaines de ces femmes n'ont, pour diverses raisons, pu s'épanouir dans leur vie professionnelle. La plupart des mères au foyer ont connu des situations d'emploi par le passé : certaines ont décidé de s'arrêter de travailler avec l'arrivée des enfants ; pour d'autres, c'est le choix de l'instruction à domicile qui les a amenées à quitter leur emploi. Chez la plupart, ce choix s'apparente à un « remaniement identitaire » (Tcholakova, 2016) ; l'expérience de mère au foyer est conçue comme n'importe quelle expérience de travail et les mères envisagent, si elles retravaillaient, de le faire dans un domaine liée à l'éducation et aux enfants :

> Après moi, de pouvoir élever mes enfants, de pouvoir vivre toutes les étapes de leur… pour moi c'est ce que… je ne peux pas vivre mieux que de vivre ça quoi, franchement je me sens… Aujourd'hui, si je devais retourner travailler, d'abord ça me ferait suer en me disant « mais non je vais rater des choses, ils ne sont encore pas tous assez grands » et puis honnêtement je ne sais pas ce qui me passionnerait assez pour que ça me plaise, pour que ça compense... Des fois quand j'y pense je me dis : « non mais je ne retournerai pas travailler en tant qu'infirmière ». C, ça fait tellement longtemps que je n'ai pas travaillé que je ne m'en sentirais pas capable quoi […] finalement la seule chose qui me plairait, ce serait de faire des choses..., comme aider d'autres enfants, dans l'école, ou... dans leur travail scolaire. Puis après je me dis : « oui, mais pas au dépend des miens ». D, donc je le ferais si je n'ai plus besoin d'aider les miens. (Delphine, mère au foyer (auparavant infirmière), bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Cette relation de proximité à l'enfant est évoquée y compris par des mères qui pensaient retravailler rapidement après leur congé maternité, d'autant plus lorsque ce modèle a été transmis par leur propre mère :

> Ça a toujours été une évidence pour moi, que j'aurais des enfants, mais je pense qu'à l'époque, je ne me posais pas beaucoup de questions, c'était : « 'j'aurais des enfants et ils s'inscriront là-dedans quoi »'. Mais euh... mais ça ne bloquera pas ma carrière. En plus, j'ai une mère… ma mère était dans l'Education nationale, elle était principale de collège, proviseur de lycée etc. Et donc ma mère a

> toujours évolué dans son truc. E, elle a beaucoup travaillé, elle n'a pas... elle ne s'est pas arrêtée pour élever ses enfants. (Pascale, formatrice pour adultes (auparavant avocate), bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF et Ecole Montessori)

Finalement, après la naissance de son fils, Pascale ressent de grandes tensions entre son rôle de travailleuse et son rôle de mère. Plusieurs mères interrogées racontent ces mêmes difficultés à concilier des injonctions provenant de la sphère professionnelle et l'investissement qu'elles estiment « normal » dans la sphère familiale (cf chapitre 5). Plusieurs ont par exemple prolongé un congé maternité pour pouvoir s'occuper davantage de leurs enfants. La garde des enfants par les parents est parfois contrainte par l'absence de solutions alternatives. Cette expérience de garde est alors présentée comme fondatrice dans le choix de l'IEF et les solutions alternatives ne sont plus une option. C'est le cas de Carine et Stéphane qui n'ont pas eu de place en crèche. Carine raconte que, dans un premier temps, elle a souhaité retourner travailler, puis que son expérience de garde à la maison a modifié sa vision des choses :

> J'étais embêtée parce que je voulais quand même reprendre un travail, parce que j'avais travaillé jusqu'à maintenant et je ne me voyais pas m'arrêter. Ça me faisait bizarre. Du jour au lendemain, de m'arrêter pour ma fille. Et en fait, ce n'était pas possible, je l'ai gardé. Et puis le temps a passé. Puis j'ai appris à la connaître, aussi, y'a le lien qui se fait. Et après, je me suis rendu compte que ben non quoi, qu'il était hors de question qu'une autre personne éduque ma fille à ma place. Je suis quand même retournée travailler, elle s'est fait garder de ses 9 mois à 18 mois, juste avant de partir au Canada. Oui parce que j'avais aussi besoin de retourner travailler psychologiquement. Et en fait, après l'avoir gardé au Canada, tout ça s'est enclenché. Je me disais je ne peux pas revenir en France et la redonner à une nounou parce que ce n'est pas mon éducation, ce n'est pas moi qui vais l'éduquer. C'est une autre personne, je ne la verrais que le week-end. Et puis je voyais à quel point elle se développait très bien, puis chez la nounou en fait elle reste à l'intérieur parce que les nounous sont... font attention aux enfants. Elles ne sont pas, elles les sortent, mais… Elles ne vont pas les emmener aux musées par exemple alors que moi, je l'emmenais tout le temps à l'aquarium, le zoo, le musée, je l'emmenais partout. (Carine, mère au foyer (auparavant dessinatrice), bac+3, 2 enfants âgés de 1 et 4 ans, IEF)

Carine estime qu'elle raterait quelque chose si elle ne passait pas du temps avec sa fille. Elle compare également les deux formes de garde et juge que la garde à la maison est plus bénéfique car elle est plus investie qu'une nounou. Sans forcément remettre en cause la participation d'autres agents éducatifs – certaines familles ont par exemple recours à une nounou

notamment celles qui ont un travail rémunéré – celle-ci ne devrait pas se substituer à l'investissement des parents, posant les jalons d'une remise en cause du rôle de l'école.

Dans le questionnaire, le mode de garde qui arrive en tête (49.6%) est « Au domicile par un parent ». Si 14.1% ont indiqué faire garder leurs enfants par les grands-parents, la plupart ont noté en commentaire avoir pris un congé parental pour garder leurs enfants ou être mère ou père au foyer. On constate toutefois que les modes de garde collectifs sont également utilisés par les parents.

Les modes de garde avant trois ans choisis par les parents interrogés

	Crèche collective	Crèche familiale	Assistante maternelle	Au domicile par un parent	Au domicile par une autre personne	Grands-parents	Autre moyen de garde
Oui	32.5	5.9	35.4	49.6	14.9	14.1	2.5
Non	67.5	94.1	64.6	50.4	85.1	85.9	97.5

Lecture : 49.6% des répondant · e · s ont choisi de garder eux-mêmes leur enfant à domicile.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (CSO, Sciences Po / CNRS), données août 2019.
NB : Les grands-parents sont inclus dans « Au domicile par une personne de la famille ». La question permettait des choix multiples.

Ce résultat rejoint les travaux de Bertrand Geay selon lequel les parents de jeunes enfants trouvent plus légitime de garder eux-mêmes leur enfant à domicile (Geay, 2017).

Interrogés sur les raisons de ce choix de mode de garde, la majorité des répondant · e · s a indiqué que c'était « *le plus bénéfique pour l'enfant* ». La modalité « *Me consacrer à l'éducation des enfants* » arrive en seconde position. Les répondant · e · s ayant choisi « *Autre* » ont précisé deux raisons principales : les parents qui ont choisi un mode de garde collectif signalent l'importance de la sociabilité tandis que les parents ayant fait le choix d'une garde à domicile évoquent le souci de préserver un lien affectif avec l'enfant et/ou des pratiques pédagogiques qui allaient à l'encontre de leurs convictions en accueil collectif.

Raisons du choix du mode de garde avant trois ans

	Trop cher	Pas d'autre solution	Incompatibilité horaire	Me consacrer à l'éducation des enfants	Le plus bénéfique pour l'enfant	Pas d'emploi	Préférence pour garde par la famille	Autre
Oui	6.3	20.6	11.2	28.7	57.2	7.4	10	11.9
Non	93.7	79.4	88.8	71.3	42.8	92.6	90	88.1

Lecture : 57.2% des répondant · e · s ont déclaré ce mode de garde était la solution la plus bénéfique pour l'enfant.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (CSO, Sciences Po / CNRS), données août 2019.
NB : La question était à choix multiples.

De même, comme on l'a vu au chapitre 4, 69.1% des répondants au questionnaire ont déclaré n'avoir « *aucune confiance* » ou « *pas confiance du tout* » en l'école publique. Si certains parents reconnaissent le rôle de l'école, ils souhaitent exercer de manière implicite et explicite un contrôle relatif sur l'environnement extérieur, notamment en encourageant des expériences homogènes de socialisation enfantine. Les parents recherchent une forme de continuité dans l'éduction de leur enfant. L'idée que l'identité de l'enfant se construit en particulier dans les premières années les incite également à vouloir offrir le mieux à l'enfant pendant cette période pour qu'il puisse se développer dans les meilleures conditions, ce qui peut se traduire par une forme de protection vis-à-vis d'expériences jugées non épanouissantes. Certains considèrent alors que l'école publique est un espace inadapté pour leurs enfants.

L'école alternative ou l'instruction en famille devient alors l'unique choix possible et une contre-norme qui s'enracine dans la perception que les parents ont de leur responsabilité vis-à-vis de leurs enfants, elle-même basée sur une écoute de leur propre ressenti. Face à cette école « traditionnelle » se définissent des espaces semblant davantage respecter la nature de l'enfant. Dans le cas d'une non scolarisation, l'espace familial est considérée par les parents comme un espace sécurisant, orienté vers le bien-être de l'enfant, ce qui en fait, pour eux, l'espace légitime d'apprentissage des enfants.

La première sous-partie était dédiée à l'étude de l'entrée dans la parentalité jusqu'à l'âge pré-scolaire, c'est-à-dire les trois premières années de l'enfant. J'ai montré l'importance accordée par les enquêté · e · s à la création d'un lien fort entre le parent et l'enfant lors de cette première phase qui s'accompagne d'une forte réflexivité. Les doutes et les incertitudes des parents sont en partie comblés par l'intégration dans des groupes de soutien, comme les groupes de soutien à l'allaitement, qui vont forger une image de la parentalité et de la maternité. Celle-ci est « *intensive* », par des pratiques de puériculture et des modes de garde valorisant la proximité et le lien avec l'enfant.

2. Construire son rôle tout au long du parcours : « développer ses compétences de parent »

Dans cette deuxième sous-partie, j'explore comment les parents abordent leur parentalité tout au long de leur parcours. La réflexivité acquise dans la première phase se maintient et s'entretient par le biais de formations, de lectures et d'échanges entre parents ou par le biais de professionnels. Dans ce cadre, l'instruction à domicile peut constituer en elle-même une pratique de développement personnel pour le parent. De la même façon, certaines écoles alternatives intègrent à leur projet pédagogique des activités de soutien à la parentalité. D'une parentalité « intensive », on passe à une parentalité « experte » et « savante », les parents s'armant d'outils pour enrichir leur rôle de parents.

2.1. L'IEF comme espace de développement personnel

L'expérience de l'IEF apparaît fortement structurer l'identité du parent, renforçant ce « travail identitaire » puisqu'il engage le parent dans un travail parental beaucoup plus large, incluant les tâches généralement déléguées à l'école. Les parents évoquent alors l'instruction à domicile comme une quête ou une redécouverte de soi :

> Pauline : Je voulais te demander ce que l'IEF t'avait permis à toi en tant que maman ?
>
> Elodie : Et ben un travail sur moi. Mais que j'avais déjà entamé en tant qu'enseignante. Parce que quand on travaille avec des enfants, on comprend vite que le problème c'est pas les enfants, c'est nous. Donc quand ça ne se passe pas comme on voudrait, et bien ça nous ouvre une porte pour se

remettre en question, en disant « comment je fais pour que ça soit harmonieux ». (Elodie, mère au foyer (auparavant professeur des écoles), bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans, IEF)

De la même façon, Valentine me fait part du fait que pendant des années elle ne voulait pas d'enfants, jusqu'à la grossesse de sa meilleure amie qui a joué un rôle de déclic. Elle envisage la parentalité comme une expérience de développement personnel :

Pauline : Tu penses que tu aurais manqué quelque chose ?

Valentine : Ben, merci mon Dieu que j'ai eu des enfants. Non, mais c'est énorme. M, moi, ils ont changé ma vie mes enfants, l'une comme l'autre. L'une d'une manière très noire, l'autre d'une manière très lumineuse. Je ne vivrais pas là où je vis.

Pauline : Ça t'a apporté quelque chose

Valentine : Ah bah c'est ... tu verras (sourit). Pour moi, t'as des enfants c'est pour progresser quoi, être meilleure, améliorer les choses qui ne vont pas chez toi, enfin je trouve. Ouais c'est énorme. Donc oui, moi, ça m'a changé ma façon de voir les choses. (Valentine, en congé de formation (auparavant antiquaire), bac+5, 2 enfants de 9 et 7 ans, Steiner et Montessori)

C'est en réfléchissant au choix de l'école qu'elle commence à s'intéresser à d'autres pédagogies, notamment à la pédagogie Steiner. Lors de notre entretien en mars 2019, elle venait de participer à une formation Steiner dans un Institut situé à l'Ouest parisien. Ses filles, âgées de neuf et sept ans au moment de l'entretien, ont été scolarisées cinq ans dans une école Steiner. A la suite d'un déménagement dans l'Ouest de la France, elles sont aujourd'hui scolarisées dans l'école privée hors contrat du village pour l'une, et dans une école Montessori pour l'autre, faute d'école Steiner dans la localité. Alors qu'elle était antiquaire et décoratrice, Valentine a fondé une association de protection de la nature et a ouvert en 2020 un accueil à destination de différents publics d'enfants : enfants en IEF, enfants scolarisés, enfants relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), enfants en situation de handicap. Lors de notre entretien, Valentine avait évoqué ce projet d'école en me disant à propos de toutes les formations qu'elle faisait : « *Peut-être que ça me mènera à ouvrir une petite école je n'en sais rien, mais en tout cas, euh, j'apprends beaucoup de choses, parce qu'on travaille aussi !* ». Le lieu se veut un espace permettant aux enfants d'être dans la nature. Avant de s'établir dans l'Ouest de la France, elle

a visité avec son mari la Ferme des Enfants de Sophie Rahbi[149] en 2015, ses enfants étant sur liste d'attente pour l'intégrer. Si elle a beaucoup apprécié observer le fonctionnement de la classe de maternelle, l'accueil qu'elle a reçu lui a déplu. L'école recherchant des parents compatibles avec la démarche éducative, une forme de sélection a lieu : « *Tous les parents doivent passer une demi-matinée, chacun, dans une classe. Et aussi fallait lire des bouquins d'Alice Miller, plus le bouquin de Sophie Rabhi* ». Si la scolarisation dans cette école n'a pas eu lieu, Valentine a continué de se former aux pédagogies alternatives. Elle a participé au *Festival pour l'Ecole de la vie* en 2017 et a réalisé un stage dans un jardin d'Enfants Steiner à Bruxelles, en février 2019, peu de temps avant notre entretien. Au-delà de l'éducation des enfants, elle raconte avoir fait cette formation « *pour moi, pour m'enrichir personnellement* ».

Chez les quelques pères interrogés dans cette recherche, dont sept sont particulièrement impliqués dans l'éducation des enfants, la parentalité est aussi une occasion de développer ses connaissances et de se construire en tant qu'individu. A ceci s'ajoute l'idée forte que la responsabilité de prendre soin des enfants revient aux parents (Harper, 1980 ; Merla, 2007). Stéphane – le conjoint de Carine évoqué plus haut - m'indique avoir lu beaucoup depuis la naissance de sa fille aînée et déclare : « *En fait, l'enfant, c'est mon maître* »[150]. Il réfléchit aussi souvent à sa manière d'éduquer sa fille et compare avec l'éducation qu'il a reçue. Il évoque, comme Valentine, les apports de la parentalité pour son propre développement personnel, en particulier sur le plan émotionnel :

> Elle [sa fille] réveille en moi beaucoup de blessures du passé que je n'arrive même pas à contrôler. Quand je vois la tempête qui arrive, moi aussi j'ai une tempête émotionnelle, je vois tout en noir. Mais c'est dur. Je sais aussi que l'enfant a un cerveau mimétique. Elle voit que moi je m'énerve et que je fais n'importe quoi, quoi. J'aimerais bien améliorer ça encore. Donc c'est à elle de regarder ce que j'ai en moi et en plus, si elle le reproduit, c'est que je lui ai montré. Je sais que tout ce qu'elle reproduit,

[149] L'école a été fondée en 1999. Sophie Rabhi est l'autrice de *La Ferme des Enfants, une pédagogie de la bienveillance* (2011) et de *Apprendre dans une école démocratique girafe : la confiance au cœur du vivre ensemble* (2018). L'école a d'abord été labelisée « Montessori » avant de devenir une école démocratique rattaché au réseau européen des écoles démocratiques (EUDEC). Elle dispense des formations payantes à destination de futurs créateurs d'école tout comme à des enseignants du public. Elle propose également des observations payantes de pratiques de l'école.

[150] Cette phrase rappelle un documentaire réalisé par Alexandre Mourot et sorti en 2017 sous le titre « Le maître est l'enfant ». Le réalisateur, jeune père, s'interroge sur son choix de scolarisation et va observer pendant une année, une classe d'enfants de 3 à 6 ans d'une école Montessori dans le nord de la France.

> tout ce qu'elle fait... L'intérêt de l'IEF c'est qu'on peut vraiment vérifier l'état de son comportement parce que si elle a tel ou tel ou tel vocabulaire, ou tel ou tel comportement qu'on n'approuve pas. C'est forcément nous qui lui avons montré. (Stéphane, dessinateur, bac+3, 2 enfants âgés de 1 et 4 ans, IEF)

Cet extrait rappelle la figure de la « mère morale » évoquée par Sharon Hays, ici transposée au rôle du père. Hays montre que cette figure émerge à la fin du XVIIIème siècle et au début du XIXème siècle (Hays, 1998, p. 29). Alors qu'avant cette période, la mère n'est pas considérée comme l'éducatrice de l'enfant, commence à émerger l'idée selon laquelle l'enfant est censé apprendre ce que l'on attend de lui par sa mère, qui est donc responsabilisée. Selon le modèle dominant de l'époque, la relation entre mère et enfant doit être intense pour que l'éducation se fasse correctement. La mère fournit à l'enfant un modèle moral à suivre et doit faire attention à tout ce qu'elle dit et tout ce qu'elle fait. La valorisation du maternage et de l'enfance comme période d'innocence arrive à cette période et pose les jalons de ce que l'auteure appelle la « maternité intensive ». C'est aussi à ce moment-là que l'éducation commence à faire l'objet d'investissements financiers particuliers avec l'achat de jouets, de vêtements, de livres, etc. L'enfant ne participe plus à la force de travail et va à l'école. Cela fait aussi partie du devoir de la mère d'éloigner l'enfant du marché du travail et de l'évaluation marchande. S'il existe de grandes différences avec la période actuelle, on peut toutefois noter la vigilance de Stéphane à avoir un comportement approprié avec sa fille. De même, on retrouve l'idée que c'est l'enfant qui doit guider le parent : en plus d'être au centre de l'attention, c'est lui qui dit au parent ce qu'il doit faire, ce qu'Hays condense dans la formule « *what every baby knows* » qui est le titre d'un ouvrage publié par un pédiatre en 1987 (*Ibid.*, p. 61). A la fin du XXème siècle, les experts divisent le développement de l'enfant en étapes (soit par mois, soit par période de mois) : selon eux, la mère est censée bien les connaître pour pouvoir appréhender par anticipation les besoins de l'enfant. Celle-ci devient une apprentie scientifique devant presque élaborer un protocole d'observation. Cette attention portée au comportement des enfants fait partie du modèle de « bonne » parentalité, extrêmement prégnant aujourd'hui (Martin, 2014b) et qui contribue à ce que le « métier de parent » se technicise de plus en plus. Par exemple, Stéphane et Carine évoquent en entretien l'ouvrage de Priscilla Dunstan intitulé « *Parler le langage sensoriel de*

votre enfant » (2017) et m'expliquent avoir, grâce à sa lecture, mieux cerné la personnalité de leur fille :

> C'est bien parce que maintenant, on sait que quand on lui parle, si on ne la regarde pas, elle n'enregistre pas. Faut vraiment lui mettre la main sur l'épaule. Lui dire « regarde-moi », lui expliquer les choses. C'est le contact, le regard. Et lui montrer au pire. Et elle, ça fonctionne. Mais si elle court et on lui dit « attends-nous » ou « regarde là-bas il se passe ça » et qu'elle a aucune réaction, c'est parce qu'en fait, elle n'est pas auditive. Elle est dans le visuel et ça se voit. Si je vais dehors avec elle, combien de fois ça m'est arrivé, on reste une heure devant les travaux. On va regarder les travaux. Mais c'est intéressant. Du coup, elle apprend des choses en observant. Donc c'est bien. On apprend comment parler à l'enfant et des fois, que ce type d'éducation ne lui ait pas adaptée. Elle ne sera pas sensible à la musique par exemple. Faut remettre dans le visuel et adapter. Elle est très, très tactile. Dès qu'il y a un petit souci, un petit câlin, hop c'est reparti. (Carine, mère au foyer (auparavant dessinatrice), bac+3, 2 enfants âgés de 1 et 4 ans, IEF)

Lors de notre entretien, Stéphane – sa fille a alors trois ans et sa femme est enceinte d'un deuxième enfant – est encore très imprégné par ses lectures qu'il évoque de manière prolixe. Il m'explique par exemple la découverte de la « *communication non-violente* » pour « *arrêter de punir* ». Il m'indique être « *encore en train d'étudier ça parce que c'est super compliqué* », d'autant plus qu'il dit avoir reçu une éducation autoritaire dont il a du mal à s'éloigner. Sa femme pouvant plus difficilement se déplacer du fait de sa grossesse, c'est lui qui participe exclusivement aux rencontres IEF et sorties pour sa fille. Il a réussi à négocier avec son employeur un jour dans la semaine, le lundi, pour cette sortie quotidienne en forêt dans le Sud-Ouest parisien. Ces sorties sont l'occasion de réaliser des activités qu'il n'aurait pas eu l'idée de faire. Une autre enquêtée, Laurie, qui y participe me confirme le rôle apprécié de Stéphane par les enfants.

A la fin de l'entretien, Stéphane évoque son souhait de se réorienter professionnellement, tout comme sa compagne Carine, influencés par cette nouvelle expérience de parentalité. En août 2020, je recontacte la famille par mail concernant leurs projets professionnels. Carine a accouché d'une petite fille qui a alors 21 mois et a quitté son emploi. Elle garde ses deux enfants et Stéphane continue de travailler. L'idée de changer de travail est encore présente puisqu'elle m'annonce : *« J'ai quitté mon travail pour me focaliser sur de nouveaux projets. Stéphane aime*

sculpter le bois. J'ai fait des stages en permaculture et nous cherchons un coin où nous installer, loin de l'Ile-de-France, afin de quitter notre appartement qui devient trop petit. Beaucoup d'envies sans savoir encore qu'elle direction choisir. » Pour Stéphane, l'instruction en famille s'intègre à son parcours de père et lui donne occasion de renforcer le lien parent-enfant à l'image des pères qui décident de prendre le congé parental (Chatot, 2018).

Chez les parents qui se sont tournés vers l'IEF comme solution refuge (*chapitre 3. 3. Une solution refuge contre les verdicts scolaires*), l'idée de renforcement du rôle parental apparaît de la même manière. C'est le cas de Louise, qui avait choisi l'IEF en raison de la dyslexie de sa fille. Bien qu'elle ait convenu avec son mari que cette expérience ne durerait qu'un an ou au maximum deux ans, elle aurait aimé continuer une année supplémentaire. Elle me fait part des progrès scolaires de sa fille mais elle souligne également les bienfaits de l'instruction en famille sur sa relation avec cette dernière :

> J'ai beaucoup aimé partager du temps avec ma fille, en fait ce qu'on ne fait pas en temps normal en tant que parent, puisque nos enfants sont à l'école donc… J'ai découvert des moments de difficulté, mais aussi des moments de joie, de partage. Alors certainement qu'on peut en avoir tant que vacances mais ce n'est pas la même... ce n'est pas la même chose en fait. Il y a une réelle complicité qui s'installe entre le parent qui fait l'école à la maison et l'enfant. Parce que finalement on partage vraiment tout et les difficultés qu'on peut rencontrer la journée en fait on essaie vraiment d'aller au-delà, d'en rigoler, de voir les choses autrement et puis voilà de passer outre. C'est ces moments-là qu'on n'a pas l'habitude de partager. C'est aussi voir son enfant sous un autre aspect, aussi nous en tant qu'adulte prendre du recul par rapport à notre comportement, par rapport à notre attitude, par rapport à ce qu'on peut dire ou pas et peut-être qu'on ne fait pas suffisamment quand les enfants sont à l'école en fait. En tout cas moi ça m'a permis cette remise en question vis à vis de moi, de ma façon de faire. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans)

Pour ces parents, l'IEF semble constituer un *turning point* dans la carrière de parent. Comme indiqué précédemment, cette décision peut renvoyer à un travail identitaire à travers lequel les parents s'identifient à une certaine image du parent idéal qu'ils souhaitent incarner. Ce travail sur leur identité de parent les conduit à rechercher des solutions alternatives à l'éducation des enfants. L'accumulation de savoirs qu'ils vont chercher dans différents supports (blogs, forums, ouvrages, magazines, sites spécialisées) contribue à renforcer leurs convictions et leur

sentiment de capacité à prendre en charge l'éducation, au sens large, de leur(s) enfant(s). Ils développent une forte réflexivité qui se construit dans le temps vis-à-vis de leur rôle de parent.

Signalons toutefois que les mères d'origine populaire évoquent peu des ouvrages, qui n'apparaissent pas avoir influé de façon significative sur leurs visions ou leurs pratiques et dont certaines ne voient pas l'intérêt :

> Alison : J'ai lu un bouquin sur la grossesse, mais j'ai vite arrêté quoi. Ça m'a pas... voilà.
>
> Pauline : C'était quoi le nom ?
>
> Alison : Oh je ne sais pas, c'est un bouquin qui sort tous les ans ou tous les deux ans, *Vos neuf mois de grossesse* ou quelque chose comme ça. Ça m'a intéressé parce que je ne savais pas à quoi m'attendre et puis après voilà, ça a pas été... J'ai... pour le reste, tout est logique, ça suit. (Alison, mère au foyer, sans diplôme, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans en IEF)

Malgré tout, l'injonction à la réflexivité semble accentuée par le développement, ces dernières années, d'un ensemble de ressources à destination des parents pour les aider à éduquer leurs enfants. Je prendrai l'exemple des formations à la parentalité ou à des pédagogies alternatives, comme la pédagogie Montessori.

2.2. Des mères qui se forment aux pédagogies alternatives

Après avoir pris sa décision d'instruire son fils (4 ans) à la maison, Pascale s'inscrit à une formation Montessori d'une semaine, qui lui donne « *les bases* ». Elle achète du matériel et commence l'école à la maison avec ce bagage. Elle m'explique avoir commencé « *hyper formel, hyper formaté* », en ritualisant les journées d'école à la maison qui avaient lieu trois matinées par semaine :

> On faisait donc le petit rituel, 'bonjour maman, bonjour Octave, bonjour Hector. Aujourd'hui on est tel jour'. Ça, j'avais vu ça en formation, voilà placer le jour, dire quel jour on était hier, quel jour on est le lendemain, quel est le temps, etc. Et puis après commencer, donc on ouvre l'école, j'ai un... En fait, j'ai mis les activités dans des étagères que je ferme pour pas qu'ils y aient accès justement, et que ce ne soit pas le bazar dans les activités. (Pascale, formatrice pour adultes (auparavant avocate), bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF et Ecole Montessori)

Ce rôle de parent-instructeur ne la dérangeait pas, se disant « *un petit peu prof dans l'âme* ». Cela coïncide aussi avec sa nouvelle activité professionnelle puisque, autrefois juriste, elle est devenue formatrice et a donc l'habitude d'animer beaucoup de formations. Par ailleurs, elle-même participe à beaucoup de formations – sur le « management moderne » et le management « AGIL » et évoque son entrée dans la parentalité comme le point central de cet élan et changement professionnel. En effet, l'apprentissage de son rôle de mère à travers l' « *éducation positive* » l'incite à transposer ses normes familiales dans la vie professionnelle mais également l'inverse :

> Pascale : En fait moi, je vois beaucoup de parallèles entre le monde de l'entreprise et le monde de l'éducation, enfin de manière large, le monde de la famille, en fait. Moi, j'étais déjà dans un mouvement avec mes enfants d'éducation positive, de… voilà... y'a pas de punitions, reconnaissance des émotions, etc. Et en fait je m'aperçois que dans le professionnel, y'a un mouvement similaire et donc j'suis très intéressée par ça parce que...
>
> Pauline : Tu as commencé à le percevoir et à le mettre en pratique dans ta profession ou d'abord avec tes enfants ?
>
> Pascale : D'abord avec mes enfants, et après c'est venu dans ma profession où là j'essaye de, je suis encore en phase de changement, de transition, parce que je fais encore beaucoup de droit, droit social où c'est bête et méchant y'a une loi, il faut l'appliquer. Je caricature mais c'est un peu ça. Et j'essaye d'amener justement plus de pratiques mangement nouveau on va dire, là-dedans, et d'ouvrir un petit peu...

Ces formations lui servent à la fois dans sa carrière professionnelle et dans sa « carrière » (Darmon, 2008) de mère. Plusieurs enquêtées m'ont expliqué mettre en place des activités éducatives avec les enfants, la plupart utilisait la pédagogie Montessori. Ces activités participent à la meilleure connaissance de l'enfant. Certaines mères vivent ce rôle éducatif comme une opportunité d'apprentissage, généralement dans des périodes plus creuses dans la sphère professionnelle :

> Pauline : Toi, tu n'as fait aucune formation en pédagogie ? Tu t'es formée avec tes enfants ?
>
> Carole : Non, j'ai passé toutes mes nuits, pendant un an et demi, de 9h du soir jusqu'à 3h du matin, c'était quotidien, y'avait pas un jour, et plus j'en apprenais et plus j'avais envie d'aller voir
>
> Pauline : Ça t'a vraiment passionnée !

> Carole : Ouais, ouais, parce que moi ... [enfants rigolent et Carole s'interrompt pour faire des remontrances à l'aîné] ça me manquait dans ma vie de ne plus avoir de challenge pour moi, et du coup le challenge ça a été Montessori, Steiner, Waldorf, Freinet, tout ce qui existe... (Carole, artiste plasticienne, bac+5, 4 enfants de 11, 5, 4, 2 ans, IEF)

Carole présente ces recherches sur les pédagogies alternatives comme une source d'épanouissement personnel, lui offrant un rebond à un moment de son parcours marqué par une certaine lassitude. Kaouthare, qui a choisi d'accoucher dans une « salle nature »[151], sans péridurale grâce à l'aide d'une sage-femme libérale qui l'a suivie pendant sa grossesse, et d'adopter un allaitement long (21 mois), a dès le début utilisé du matériel Montessori et ce avant l'entrée à l'école.

> Je m'étais déjà renseignée [sur la pédagogie Montessori]. Depuis tout bébé Aaron a des petites choses Montessori. Je connais un peu la pédagogie et finalement, je l'ai très bien intégrée. Je vois que c'est aussi aux antipodes de ce qu'on [elle est enseignante en économie dans un lycée professionnel] peut faire dans le système dit classique, mais j'ai une ouverture d'esprit assez large sur la pédagogie, donc vraiment même dans l'accompagnement de mes élèves. (Kaouthare, professeur d'économie dans la filière professionnelle, bac+2, 1 enfant de 4 ans, Ecole Montessori)

L'école Montessori opère donc un prolongement des pratiques en place dans le cadre familial. Kaouthare recherche d'ailleurs un accompagnement, par l'école, de ces pratiques. Alors que le Ministère de l'Education nationale consacre les parents comme premiers partenaires de l'école et exige qu'ils soient outillés dans leur rôle d'accompagnement à la scolarité (Pothet, 2014), on observe ici un renversement de perspective puisque ce n'est plus les parents qui devraient être partenaires de l'école, mais bien l'école qui renforcerait le rôle des parents (voir chapitre 4). Les écoles alternatives semblent donc intégrer dans leur proposition, une offre de soutien à la parentalité.

---

[151] Selon un mémoire de recherche de Delphine Sitko, rédigé sous la direction de Florian Janequine, dans le cadre de ses études de sage-femme : « *En arrivant en salle de naissance, 14,6% des patientes déclarent ne pas vouloir de péridurale en 2016. Afin de répondre à cette demande des patientes et d'attirer les couples dans les maternités, de plus en plus de centres hospitaliers proposent une salle d'accouchement physiologique. Cette dernière est, la plupart du temps, équipée de baignoire de dilatation, de lianes, d'un sofa et d'une table d'accouchement permettant plus de positions et d'étirements lors du travail et des efforts expulsifs. Les couleurs sur les murs sont également choisies pour être douces et créer un espace serein et apaisant* ». (Sitko, 2018)

2.3. Des écoles qui encouragent les parents à développer des compétences spécifiques

Les politiques de soutien à la parentalité se sont développées depuis une trentaine d'années en France, à destination des catégories sociales les plus dominées. L'objectif visé par ces dispositifs d'action publique est de prévenir et de protéger les enfants d'éventuelles dérives, notamment délinquantes (Pothet, 2015, p. 88), l'idée étant de renforcer ou restaurer chez les parents leur « *fonction parentale* » pour favoriser un lien positif avec l'enfant. Par exemple, les dispositifs de « *parentalité scolaire* » (Pothet, 2015) visent à développer « *les compétences de base* » des parents qui sont le moins dotés scolairement. Si le soutien à la parentalité se veut universel, plusieurs travaux de recherche ont montré qu'il ciblait plutôt des catégories défavorisées (Martin, 2014).

Toutefois, le développement des compétences des parents dans l'accompagnement de leurs enfants semble avoir été approprié par d'autres catégories sociales. A cet égard, le discours de certain · e · s enquêté · e · s montre que ces compétences sont recherchées par les parents qui plébiscitent les écoles leur offrant un espace de dialogue et d'échange. Kaouthare attend par exemple que l'école l'aiguille sur le travail qu'elle devrait mettre en place avec son fils pour accompagner sa motricité fine :

> Kaouthare : Je sais que pendant un temps, il utilisait un certain matériel et je me demandais s'il fallait que je continue là-dessus, s'il fallait que je parte sur autre chose. Comment accompagner, par exemple, la motricité fine ? […] Et puis, ça nous permet aussi de voir aussi son évolution. Quelles sont les activités qu'il a réalisées ? C'est toujours très détaillé et ça déjà, je vois une différence, ça nous permet vraiment de mieux comprendre Aaron et de mieux l'accompagner.

Alors que les parents issus des classes populaires sont incités par l'institution scolaire à s'investir davantage dans l'éducation de leurs enfants, ici les parents, plus souvent de classes moyennes et supérieures, recherchent un investissement défini de manière autonome.

Cette capacité à maîtriser les relations avec l'équipe enseignante se rapproche des stratégies de « colonisation » de l'école publique (van Zanten, 2012) par des parents de classes moyennes et supérieures adhérant fortement aux valeurs de cette dernière. On retrouve toutefois cet investissement également chez des parents des classes populaires ayant intériorisé l'idée que

l'espace scolaire est un « espace de jeu », cette marge de manœuvre dépendant largement de l'offre scolaire disponible et du capital social des familles (Kakpo, 2012b). Cette « *colonisation »* implique *« une présence intensive, une vigilance de tous les instants et des tentatives de manipulation des situations d'interaction avec le monde enseignant et des contextes de scolarisation de leurs enfants* » (van Zanten, 2012, p. 101). De même, ces stratégies de « colonisation » ont été étudiées à propos de parents dont les enfants ont été diagnostiqués « précoces » (Lignier, 2012a), « dyslexiques » (Garcia, 2013a) ou « dyspraxiques » (Delmas, 2020). Il est d'ailleurs intéressant de noter des grandes similitudes entre les visées des parents d'enfants dyspraxiques et les visées des parents d'enfants en école alternative :

> *« Elles cherchent également des établissements qui se proposent d'encadrer de près les scolarités et les comportements des enfants, ce qu'elles font elles-mêmes dans la sphère domestique : elles apprécient le continuum dans les valeurs et les pratiques éducatives entre l'école et la maison. Là où pour les familles d'origine sociale populaire le partenariat résonne comme une forme d'imposition douce des conditions scolaires à la famille, ces parents-là parviennent à investir pleinement la collaboration avec l'école en participant à l'élaboration des objectifs autant que des conditions de scolarisation. » (*Ibid.*, p. 312)*

Certaines écoles alternatives proposent des espaces pour aider les parents à comprendre les besoins de leur enfant et les rendre acteurs de leur éducation. Se déclinant sur le modèle de l' « *école des parents* »[152], il s'agit le plus souvent de réunions à thème permettant un temps

[152] La notion d' « école des parents » est issue de Marguerite Védrine qui emploie le terme pour la première fois en 1928 et fonde l'année suivante « l'Ecole des Parents et des Educateurs » (EPE). La perspective médicale est bien présente comme l'illustre la participation du docteur André Berger à la création de l'EPE. La fondation donne lieu à l'édition d'une revue intitulée « L'école des parents », disponible sur Cairn. En 1977 est créée la Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs (FNEP), qui regroupe les organismes agréés « Ecole des Parents » en France. Dans un article paru à propos de la thèse de Lorraine Odier portant sur l'EPE de Genève en Suisse, Gérard Neyrand donne quelques informations sur le profil de Marguerite Védrine, « *une militante catholique [...] qui veut résister à la montée de la laïcisation de l'enseignement, considérant – comme le rappelle Annick Ohayon, la spécialiste de l'histoire de la psychologie – que « l'âme de l'enfant et son devenir appartiennent à la famille et non à l'État, incarné par l'école de la République* » ». Se reposant sur le « *développement des savoirs en psychologie et en psychanalyse, qui insistent sur les conséquences psychiques de l'éducation parentale sur l'enfant* », il ajoute qu'à l'origine l'EPE se pose « *en défenseure des conceptions traditionnelles de la famille catholique et d'une éducation parentale de l'enfant qui doit être préservée* ». Dans sa thèse Lorraine Odier montre que l'EPE de Genève travaille aujourd'hui en lien « *avec les autorités cantonales pour la mise en œuvre de ses politiques de soutien à la parentalité, notamment auprès des parents migrant·e·s et des mères adolescentes* ».

d'échange et de formation destinée aux parents. Dans l'école où sont scolarisés les deux filles diagnostiquées précoces d'Isabelle, ces rencontres sont pilotées par la directrice et un coach professionnel dont la présence permet d' « *aider les enfants à gérer leurs émotions* ». Elles ont lieu une fois tous les deux mois et permettent « *de ne pas se sentir seuls dans l'éducation, par toujours simple, de nos "zèbres"*[153] ». La directrice et le coach dispensent ainsi des conseils censés aider les parents à « *faire face, à la maison, à des situations un peu compliquées liées au profil atypique des enfants ou pour faire face plus facilement, en dehors de l'école, à leurs besoins* » selon Isabelle. Si cet espace de partage et de réflexion sur l'éducation est dédié aux enfants intellectuellement précoces, plusieurs écoles alternatives disposent de dispositifs similaires comme les « écoles des parents ». Celles-ci sont d'ailleurs parfois ouvertes aux parents n'ayant pas d'enfants scolarisés dans l'école, comme c'est le cas de la Living School :

[153] Ce terme fait référence aux individus diagnostiqués « précoces ». Ce terme a été popularisé par Jeanne Siaud-Facchin, une psychologue française, dans son ouvrage *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué* (2008). Elle a notamment fondé en 2003 les « centres Cogito'Z » spécialisés dans l'accueil des « précoces ». L'une des enquêtées fait référence à ce centre en entretien. Ce terme introduit une labellisation plus valorisante selon elle que le terme de « surdoué ».

Figure 10- Extrait du site Internet de l'école Living School à Paris

Ateliers Parents 2020-2021

Selon que vous soyez parent d'élève de Living School ou parent extérieur, **télechargez le bulletin d'inscription** qui vous est dédié dans la **colonne de droite** —>

En fonction des conditions sanitaires du moment, les ateliers et conférences se dérouleront en présentiel ou en webinaire.

Nous animons régulièrement en soirée de 19h à 21h des ateliers pour tous les parents, qu'ils soient de l'école ou non.

Les ateliers thématiques (autorité, confiance en soi, autonomie, etc.) ont comme pré-requis de suivre un atelier sur les fondamentaux du savoir-être au préalable. C'est une excellente occasion de faire connaissance avec notre pédagogie. Nos ateliers abordent différentes thématiques dans l'objectif de développer une relation parents-enfant la plus épanouissante possible. Par exemple :

- développer une écoute véritable des besoins de son enfant,
- avoir une autorité juste et bienveillante,
- apprendre à reconnaître et valoriser le potentiel de son enfant…

Nos ateliers partent du principe que notre qualité d'être en tant que parents a un impact sur nos enfants et que nos enfants sont bien souvent des miroirs de nos propres problématiques. C'est pourquoi nous faisons le choix de travailler au niveau du savoir-être pour développer une qualité d'être positive et constructive, d'abord pour soi, puis pour nos enfants.

Comme Déplaude et al. (2018) l'ont noté à propos des groupes d'entraide à l'allaitement maternel en France, l'objectif de ces espaces d'échanges est de délivrer des conseils pratiques et des techniques mais également de rassurer et donner confiance aux parents. Par exemple la Living School propose un atelier sur les « *fondamentaux* » où le parent pourra apprendre à « *développer une communication positive et constructive* » ou encore « *avoir une meilleure connaissance de soi et de son enfant* »[154], et acquérir des compétences pour allier le lien parent-enfant. L'atelier vise également à renforcer les compétences émotionnelles du parent telles qu'« *avoir une plus grande confiance en soi et une meilleure affirmation* » (*Ibid.*). Les parents sont invités au cours de cet atelier à partager « *des difficultés concrètes avec leur enfant (coucher, repas, départ le matin, gestion des moments de crise ou frustration…)* » (*Ibid.*) et à utiliser la méthode de

[154] Source : Site internet de la Living School : https://www.livingschool.fr/fr/pages/ecole/formations/parents, consulté le 21/03/2020.

résolution de problèmes pour trouver une solution. Lors de ces échanges peuvent intervenir des professionnels de l'éducation et du monde médical. Un des commentaires publié par une mère de l'école à propos de ses ateliers montre la valorisation d'un modèle « savant » (Gojard, 2000) : « *Cette formation a le mérite, dans une courte durée, d'apporter un éclairage "académique" sur les questions que l'on se pose et des réponses pratiques éprouvées* »[155]. Ce modèle savant, que l'on retrouve davantage chez les classes supérieures, est caractérisé par « *un recours aux instances légitimes que sont le pédiatre ou les manuels de puériculture* » et par une conception « *pédagogique* » associant négociation, absence de sanction et encadrement resserré (Gojard, 2000).

Dans quelques écoles, la participation des parents étant requise, cela peut conduire certains d'entre eux à s'investir dans des actions de soutien à la parentalité. Par exemple, Célia, dont les enfants sont scolarisés dans une école parentale Montessori, s'occupe du secrétariat, de l'organisation et de la facilitation des réunions, mais anime également des ateliers de discipline positive avec les enfants et les parents. On note la présence des normes de parentalité positive dans ces espaces, les écoles participant ainsi à leur diffusion :

[155] Source : Auteur inconnu, date inconnue. Commentaire d'une mère d'élève âgé de 10 ans sur la page « Ateliers Parents 2020-2021 », *Living School.fr*, disponible sur : http://www.livingschool.fr/fr/pages/ecole/formations/parents, consulté le 21/03/2020.

Figure 11 - Extrait du site Internet de l'école Le Lieu Utile à Nantes[156]

Nos propositions 2019-2020

Pour les adultes
Formation Communication Non Violente
Atelier Parentalité Faber et Mazlish "Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent"
Atelier Parentalité Faber et Mazlish "Frères et sœurs sans rivalité"
Parent, vivant, bienveillant et affirmé
Café des parents
Atelier cuisine vivante: lactofermentation, pain, fromage
En famille
Jeux coopératifs en famille 4-10 ans
Sortie biodiversité en famille 4-10 ans
Atelier Montessori 18-36 mois
Pour les enfants
Atelier Médiation-Philosophie 7-11 ans

Plus d'infos

Rôle des familles dans l'école

Le Lieu Utile est plus qu'une école. C'est un lieu où les familles peuvent développer leur parentalité s'appuyant sur de multiples méthodes et contribuant à l'**éducation positive.**

De nombreux professionnels sont partenaires du Lieu Utile et interviennent sous diverses formes: conférences, ciné-débats, café des parents et formations.

Formations : Communication parents-enfants, automassage, démocratie familiale, communication non violente, jeu de peindre, jeux coopératifs...

Vie quotidienne: Parents, beaux-parents et grands-parents pourront participer à la vie de l'école ou tout simplement partager un déjeuner à la même table que les enfants, jouer, jardiner, bricoler, chanter....

Les écoles participent ainsi autant à l'éducation de l'enfant qu'à l'éducation du parent à son rôle. D'ailleurs, l'école le Lieu Utile signale sur son Internet sur la page « Parentalité » que la plupart de leurs propositions reçoivent le soutien du REAAP (Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des Parents) qui font partis des dispositifs de soutien à la parentalité évoqués dans le chapitre 1 (Martin, 2014b; Pothet, 2015). Ces espaces d'éducation des parents existent également dans la population IEF, sous un mode plus informel. Par exemple, lors d'une rencontre en mars 2018, j'ai pu observer un moment d'échanges et de conseils entre mères :

Extrait du journal de terrain, rencontre sur trois jours de familles IEF dans le centre de la France, 9 mars 2018

Les enfants sont dehors, petit moment de calme thé/café/gâteaux entre parents, jusqu'à ce que les enfants reviennent et qu'on ne s'entende plus. On fait un tour de présentation car il y a beaucoup de

[156] Source : Site internet du Lieu Utile : https://lelieuutile.jimdofree.com/le-projet/l-%C3%A9cole-des-parents/, consulté le 21/03/2020.

nouveaux venus ou des gens qui n'ont pas encore beaucoup d'expérience dans l'instruction en famille. Sophie montre à Carole [nouvelle venue] comment porter son enfant en écharpe. Carole n'est pas à l'aise, elle a peur que la petite tombe. Sophie la rassure, lui disant qu'elle est là et la tient. Les parents font des remarques à ce sujet en disant que l'écharpe, c'est génial car cela permet de faire des tas de choses en ayant les mains libres. La fille de Carole pleure dans son dos car c'est tout nouveau. Finalement elle s'est endormie. Carole n'est toujours pas à l'aise car elle pèse peut-être un peu lourd. Marina explique qu'il n'y a pas longtemps, elle l'a réutilisée car Laura [sa fille] ne s'était pas endormie pour la sieste et elle avait une séance d'accompagnement à son atelier [un atelier de pratiques artistiques libres]. Elle l'a mis dans son dos pendant toute la séance, Sarah s'était endormie.

Si ici l'échange se produit de manière informelle, certains parents IEF se professionnalisent dans l'accompagnement à la parentalité comme c'est le cas de Sophie – évoquée dans l'extrait ci-dessus - qui est devenue formatrice Faber-Mazlish[157] après avoir travaillé en tant qu'architecte avant d'avoir des enfants. Toutefois, cette offre payante n'a pas toujours vocation à remplacer les échanges informels. Lors d'un échange de mails sur la liste de diffusion de familles IEF dans le centre de la France, une mère qui offrait ses services en tant que consultante en parentalité s'est vue rappeler à l'ordre par une autre : « *Cette liste est un espace d'échange afin que nous puissions nous rencontrer, éventuellement partager nos difficultés et ECHANGER (et non vendre) nos ressources pour soutenir l'autre, un espace de partage et de confiance où chacunE a la même place (pas de sachantE, pas de domination par le savoir, nous sommes touTEs en chemin et nous nous soutenons).* »

Cependant, on constate que les parents interrogés consomment largement des formations visant à améliorer le lien parent-enfant.

2.4. Des formations pour améliorer le lien parent-enfant

Durant mon terrain, plusieurs parents m'ont fait part de formations auxquels ils désiraient participer visant à améliorer la qualité de leur relation avec les enfants. Si ces formations visent

[157] Faber-Mazlish fait référence à deux autrices américaines, Adele Faber et Elaine Mazlish ayant écrit sur la parentalité et les relations au sein de la famille. Elles ont été membres de la faculté « New School for Social Research » à New York et de l'Institut de vie familiale de l'Université de Long Island. Elles animent des ateliers à destination des parents où elles prodiguent des techniques de communication entre adultes et enfants. Leur ouvrage le plus connu et cité par des enquêté·e·s est *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent* (1980).

avant tout l'interaction « positive »[158] avec l'enfant, les enquêté·e·s signalent également les conséquences sur leurs relations aux autres adultes. L'engagement dans des formations va de pair avec le modèle « savant » évoqué ci-dessus et renforce l'idée d'une « *parentalité scientifique* » où l'éducation des enfants est définie « *comme une tâche qui requiert une expertise et une aptitude particulières* » et « *où les parents — principalement les mères — investissent du temps et de l'argent dans l'apprentissage de méthodes scientifiques d'éducation et de formation de leurs enfants par le biais de lectures spécialisées, de conférences et de cours* » (Eklund et Lundqvist, 2020).

Ce type de formations circule entre les familles. Par exemple, le 16 juillet 2018, Carole diffuse sur la liste mail d'un groupe de familles IEF une proposition de stage à destination des parents[159]. Intitulé « stage famille épanouie », celui-ci invite les parents à réfléchir à leurs pratiques dans le but de les améliorer.

Figure 12 - Extrait du flyer de présentation du stage

Les intentions du stage

- **partager** un temps privilégié et détendu en famille, des vacances avec un gros plus pour rentrer plus conscient.e.s à la maison.
- **pratiquer** des outils pour faciliter la communication en famille : écoute, coopération, confiance, vision de l'autre sous un jour nouveau et plein d'amour, parole source de dialogue… issus des habiletés de Faber et Mazlish, de la communication bienveillante inspirée de la CNV de Marshall Rosenberg et de multiples autres sources d'inspiration.
- **prendre soin** de nous-même, de notre corps, de notre rythme et de nos envies.
- **se découvrir** compétant en milieu fertile.
- **témoigner et entendre témoigner** de nos vies bien plus semblables que ce que chacun croit.
- **vivre** l'expérience de la communauté comme lieu de soutien, d'échanges et d'expérimentation soutenante.
- **comprendre** ce qui se passe pour chacun des membres de la famille, particulièrement nos enfants.
- **se connecter** au cœur.

[158] Ce terme fait référence à la parentalité positive dont une définition est donnée au chapitre 1, *2. Comprendre la montée d'un « phénomène émergent »*.

[159] Les frais du stage, d'une durée de 5 jours, s'élève à 300 euros par adulte (hors frais d'hébergement et de nourriture).

Deux mois plus tard, le 29 octobre 2018, Marina partage des informations concernant des ateliers dédiés aux parents : « *Accompagner les devoirs et les apprentissages sans se prendre la tête !* » ; « *Comprendre les émotions de mon enfant* » ; « *Gérer mon stress au quotidien et prendre soin de moi* » ; « *Favoriser la confiance en soi de mon enfant* » ; « *Mieux communiquer en famille* ». Marina les présente comme des « *occasions de faire évoluer positivement les relations familiales en étant accompagné par des personnes pleines d'intelligence et d'humanité.* » La créatrice de ces ateliers, une formatrice en communication, est en partenariat avec l'ACEPP (Association des collectifs enfants parents professionnels), dont le but est de « *renforcer la place des parents dans tous les lieux de vie des enfants, dans le dialogue et la coopération avec les professionnels.* »[160]

Lors de mon arrivée dans la famille d'Elodie pendant mon séjour chez eux en novembre 2017, Elodie m'explique que son conjoint et elle vont participer à une formation sur la Communication Non-Violente (CNV)[161] de janvier à avril 2018 pendant les vacances scolaires. Je suis retournée chez eux en avril 2018 et Elodie et Christian venaient de réaliser leur dernier stage et avaient donc encore beaucoup de choses en mémoire. Elodie m'explique dès le premier jour le contenu de cette formation et les bienfaits sur sa relation aux enfants mais également au sein de son couple. Le premier soir de mon arrivée, alors que les enfants dorment à côté, Elodie et Christian échangent autour de cette formation et sur leur rôle de parent :

<u>Extrait du journal de terrain, famille Mésange, 16 avril 2018, échanges oraux entre 21h et 22h30</u>

Elodie perçoit son rôle de parent comme celui d'un chercheur : « des parents chercheurs / pédagogues chercheurs qui se posent plein de questions » dit-elle. Son conjoint, qui n'avait pas très envie d'y participer, annonce qu'il était finalement content de l'avoir fait. Elodie a dit que s'il n'avait pas fait cette formation ensemble, peut-être qu'ils se seraient séparés. Christian n'était pas d'accord. Elodie a consenti à dire, qu'au-delà de leurs différences de choix, ils étaient quand même amoureux et qu'elle ne serait pas partie comme ça. Ils sont revenus sur leur entrée dans la parentalité et le

[160] http://www.upp-acepp.com/presentation-de-lacepp/

[161] Les méthodes de la Communication Non-Violente (CNV) développées par le psychologue étatsunien Marshall Rosenberg visent la résolution des conflits. Il s'agit de méthodes discursives dont le but est de favoriser l'expression des émotions et des besoins pour créer de l'empathie chez l'autre et permettre la communication même lors de situations conflictuelles. Au reproche direct et offensif, cette méthode propose une formulation détournée, centrée sur le locuteur (« je me suis senti(e) …. quand tu as fait…, j'ai besoin de…., j'aimerais te demander de… »).

regard de leur famille. Finalement Christian pense qu'il a toujours aimé les enfants parce qu'il attendait le jour où, quand il aurait des enfants, ils le reconnecteraient à sa propre enfance, à sa propre âme d'enfant. Pour eux, leur entrée dans la parentalité a été marquée par le questionnement : Pourquoi on fait comme ça ? Pourquoi on laisse pleurer ? Pourquoi on vaccine ? Pourquoi on met à l'école ? Pourquoi on sépare l'adulte de l'enfant ? Etc. Ce qui les a amenés à s'interroger sur les normes culturelles de la parentalité. Pour Elodie, à l'école on ne respecte pas les besoins et le rythme de l'enfant tandis qu'on peut le faire dans le cadre de l'instruction en famille.

L'investissement des parents dans des formations participe à la construction d'une vision que j'ai ici qualifiée d' « experte » qui influe sur leur style parental, ce que nous allons voir dans cette dernière section.

3. De la parentalité intensive aux pratiques éducatives : des formes plus douces d'encadrement ?

La carrière des parents de cette recherche est marquée par un travail de réflexivité continue. Cette réflexivité est définie comme « *une capacité à interroger ses propres pratiques* » (Berton et al., 2020). La parentalité est alors conçue comme un espace de développement personnel où le parent acquiert de nouvelles compétences. De cette conception du rôle parental découlent une série d'attentes concernant l'éducation des enfants. Dans cette sous-partie, ce sont plus spécifiquement les styles parentaux qui seront abordés. Il s'agira ainsi de resituer les parents en tant qu'agents socialisateurs, c'est-à-dire transmetteurs d'une socialisation primaire. Les parents interrogés se distinguent par la mise en œuvre de formes douces d'encadrement, entre « maternalisme » et « contractualisme » (Kellerhals et Montandon, 1991). Cet encadrement reste malgré tout reste fort ; l'éducation de l'enfant est pensée par les parents comme devant être homogène à l'école comme dans la famille. Le style éducatif des parents se traduit par une socialisation valorisant particulièrement l'autorégulation, la coopération et la sensibilité.

3.1. Entre « maternalisme » et « contractualisme »

La sociologie a identifié différents styles familiaux desquels découlent des socialisations enfantines distinctes. Une étude pionnière (Kellerhals et Montandon, 1991) fait interagir la classe sociale avec le mode de cohésion interne et l'intégration avec l'environnement (interaction avec d'autres institutions sociales : système éducatif, politique, etc.) en se basant sur des travaux

menés dans les années 1950-1960, tels que ceux de Kohn (1959), Bernstein (1960)[162] et Baumrind (1967). A partir de données quantitatives, l'équipe de chercheurs a construit une typologie des différents types de familles :

Figure 13 - Typologie des types de familles selon Kellerhals et Montandon (1991)

	Fusion	Autonomie
Fermeture	Bastion	Parallèle
Ouverture	Compagnonnage	Association

La famille « parallèle » est repliée sur elle-même et agit peu en direction de son environnement. Les membres de la famille ont peu d'activités en commun. Elle correspond peu ou prou à la famille traditionnelle décrite par Parsons avec des rôles et des fonctions très sistincts pour chacun (Parsons, 1943). La famille « bastion » interagit également peu avec l'extérieur mais ses membres sont fortement intégrés en interne : ils réalisent beaucoup d'activités ensemble. La famille « compagnonnage » laisse plus de place pour l'individualité tout en maintenant un lien fort entre ses membres, qui partagent des activités en commun. Elle est également ouverte à l'extérieur, ce qui vient enrichir les rapports dans la famille. Une large place est laissée à l'expressivité, avec pour finalité la stabilité et l'épanouissement émotionnel et affectif des membres de la famille. Enfin, la famille « association » est ouverte à l'extérieur et laisse beaucoup d'autonomie aux membres de la famille qui y sont faiblement intégrés. Ces quatre types de famille qui sont aussi des types de couples, ne se retrouvent pas au même degré dans tous les milieux sociaux. Plus le milieu social est aisé, plus l'accent est mis sur l'autonomie et l'ouverture.

A partir de cette typologie, Kellerhals et Montandon ont étudié les pratiques et attitudes pédagogiques en s'intéressant à la fois aux objectifs que visent les parents, c'est-à-dire les qualités et les attitudes qu'ils cherchent à développer chez leurs enfants, et aux techniques d'influence

[162] Dans cet ouvrage, Bernstein distingue notamment des familles « positionnelles » dans lesquels les places sont hiérarchisées et des familles « relationnelles » où l'enfant participe davantage aux décisions et peut émettre une opinion et où « les enfants socialisent les parents autant que les parents socialisent les enfants » (Bernstein, 1975, p.151).

qu'ils mobilisent (contrôle, moralisation, motivation), auxquelles s'était déjà intéressé Kohn dans une étude antérieure (Kohn, 1959). On retrouve de leur précédente typologie la question de la répartition des rôles dans la famille et la coordination avec d'autres instances éducatives, « *c'est-à-dire la manière dont les parents relaient ou bloquent les influences des pairs, de l'école, de la télévision ou des divers spécialistes de l'enfance* » (Kellerhals et al., 1992). Il se dégage cette fois trois types de styles éducatifs : statutaire, maternaliste et contractualiste. Dans la famille « statutaire », prédominante parmi les classes populaires, l'enfant doit faire partie d'un groupe et apprendre les normes de la société. Il est étroitement contrôlé et son obéissance est requise. Les rôles parentaux sont strictement séparés, avec une tendance à l'autoritarisme du côté du père et à l'expressivité du côté de la mère. Les activités des enfants sont différentes de celles des adultes. La famille « maternaliste » est proche de la famille « statutaire » mais il y a plus de place laissée à l'empathie, l'émotivité et l'écoute, ce qui la rapproche de la famille « bastion » dont les membres sont fortement intégrés par de nombreuses activités communes. Enfin, la famille « contractualiste », plus présente chez les classes moyennes et supérieures, laisse de la place à l'empathie et à l'écoute mais encourage davantage l'autonomie de l'enfant qui doit apprendre à s'autoréguler. Son individualité et sa créativité sont fortement respectées. L'obéissance est très peu requise laissant place à la négociation, l'enfant étant amené à réfléchir par lui-même. La famille interagit beaucoup avec l'extérieur. Je montrerai dans la suite de cette sous-partie que le style éducatif majoritairement rencontré dans la population enquêtée se situe entre la famille « maternaliste » et la famille « contractualiste ».

3.1.1. La promotion de la « bonne » parentalité

L'influence du style éducatif parental sur le comportement de l'enfant avait déjà étudiée auparavant dans le champ de la psychologie. Une des études les plus citées est celle de la psychologue clinicienne et développementale Diana Baumrind, qui a inspiré la typologie de Kellerhals et Montandon. Baumrind (1967) a élaboré une typologie tripartite des styles éducatifs : autoritaire, permissif, démocratique (ou en anglais *authoritative*). Le style « autoritaire » ressemble fortement au modèle de la famille « statutaire » ou « parallèle ». Le style « permissif » se rapproche de la famille « association ». Enfin, le style « démocratique » est proche de la famille

« contractualiste ». Cette typologie a été réappropriée dans le langage courant, dans une perspective de « bonne » parentalité (Martin, 2014), témoignant de l'importance de la vulgarisation des travaux sur la psychologie de l'enfant *via* la presse féminine (cf. chapitre 1).

Des comportements ou « bonnes pratiques » sont alors encouragés pour favoriser le développement et le bien-être de l'enfant comme on l'a vu précédemment. Ainsi, il est courant de retrouver cette typologie sur des sites Internet dédiés à la parentalité, en particulier à la parentalité « positive ». Par exemple, sur son site Internet intitulé « *Vers une parentalité positive* », une mère titulaire d'une double licence en sciences de l'éducation et psychologie explique la typologie de Baumrind au grand public. L'autrice[163] insiste particulièrement sur les bénéfices du style « démocratique » sur le bien-être de l'enfant.

[163] L'autrice ne fait pas mention de son choix de scolarisation sur son blog. Cependant elle utilise des références communes à certain · e · s enquêté · e · s, liées à l'éducation positive et aux émotions. Elle a également publié un article sur le « Festival de l'école de la vie » qui référence sur son site à un « réseau des écoles alternatives » : https://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/lecole/.

Figure 14 - Extrait d'un blog de parentalité « positive » : vulgarisation de la typologie de Baumrind[164]

Les parents démocratiques de Sarah:

Chez Sarah **certaines règles sont imposées** par ses parents et **d'autres sont co-constuites en famille**. Une fois par mois ils se réunissent dans le salon pour parler des règles, du départ à l'école, des activités du week end… Ils appellent ça le conseil de famille! Quand Sarah n'est pas d'accord avec une décision, elle peut émettre sont point de vue, **donner son avis**. Ses parents l'encouragent à **discuter** et **trouver des solutions** par elle-même. Ils l'invitent à expérimenter, **découvrir et faire seule**, comme une grande. Elle a la liberté de développer son potentiel et ses talents dans un cadre bienveillant et structurant. S**es émotions sont écoutée et accueillies** par ses parents. Elle peut parler librement de ses états d'âme. **Les limites sont claires** et **Sarah n'est pas tentée de les franchir** puisque c'est elle qui les a fixé en famille.

Les avantages:

- Sarah a suffisamment confiance en elle pour tester et découvrir
- Sarah sait qu'elle peut compter sur l'amour inconditionnel de ses parents
- Sarah a la capacité de trouver des solutions à ses problèmes
- Sarah peut exprimer librement ses émotions
- Sarah accepte beaucoup plus facilement le "non" puisqu'on lui explique pourquoi
- Sarah se sent aimée pour ce qu'elle est

Les inconvénients:

- Les parents de Sarah mobilise beaucoup de temps et d'énergie pour leur fille (mais n'est ce pas là, la base de notre métier de parent?)

Vous le remarquerez j'ai volontairement **grossi le trait** dans ces portraits de familles. J'ai utilisé des stéréotypes pour placer ses parents dans des cases (tout ce que je déteste) le but était de rendre les explications plus concrètes.

Vous ne serez pas étonnés d'apprendre que les travaux de Diana Baumrind et d'Eléanore Maccoby ont conclu que **le style démocratique** est de loin le plus propice à l'**épanouissement de nos enfants**. En effet, les styles parentaux autoritaires et permissifs ont des effets négatifs à long terme sur les enfants: manque ou excès de confiance, rébellion, repli sur soi, rancœur… Le style démocratique quant à lui **favorise la réussite sociale et scolaire et développe un sentiment de bien être.**

Lire aussi: Les 7 causes des comportements excessifs de nos enfants

On pense souvent à tord que l'éducation positive est laxiste et permissive, que l'on cède tout aux enfants. En réalité il n'en est rien, on **reconnait simplement à l'enfant sa capacité de jugement et de décision**, on le laisse faire ses propres expériences tout en l'accompagnant, on le laisse apprendre de ses erreurs. Les règles quant à elles sont bien présentes, elles sont justes et connues de l'enfant. **A vous de choisir votre camp…**

En s'appuyant sur d'autres travaux, notamment anglo-saxons, Claude Martin montre comment s'est opérée, à la fois dans la littérature scientifique mais également dans les pratiques

[164] Source : Autrice inconnue, site internet personnel dédiée à la parentalité positive disponible à l'adresse suivante https://lesmamambitieuses.com/3-styles-parentaux/, consulté le 10/09/2019.

parentales, la transition entre la notion styles éducatifs parentaux et la notion de « *parenting cultures* » (Martin, 2018) où l'idée de « *déterminisme parental* » (Furedi, 2008) est très présente. Les parents deviennent la cible de l'action publique qui défend de « bonnes » pratiques. Les parents interrogés sont soucieux de l'influence de leurs comportements sur le devenir des enfants, ce qui explique par ailleurs qu'ils consultent, à différents degrés selon les parents, leurs enfants sur le choix du type de scolarité. Ainsi, il n'est pas anodin de voir certains styles parentaux délégitimés, par l'action publique et par les parents eux-mêmes, parce qu'ils comporteraient des risques sur le devenir des enfants et voir se diffuser le « style démocratique » comme étant plus propice au bon développement de l'enfant.

Après avoir présenté certains travaux ayant étudié la question des styles éducatifs[165], reste à situer les parents de cette enquête. Dans un premier temps, on considèrera l'ensemble des familles puis des distinctions plus fines seront réalisées. D'un point de vue général, les familles que nous avons étudiées se situent à la jonction entre le style « maternaliste » et « contractualiste ». En effet, comme dans la famille « maternaliste », les rôles parentaux sont fortement différenciés et l'empathie, l'émotivité et l'écoute sont très présentes. Mais comme dans la famille « contractualiste » ou « démocratique », le point de vue de l'enfant est valorisé, ce qui se traduit par un recours important au dialogue. Dans le questionnaire, les parents étaient interrogés sur différentes dimensions permettant d'évaluer sur une base déclarative leur « style éducatif » :

Les styles éducatifs parentaux[166]

	Statuts	Récompenses	Sanctions	Encadrement	Dialogue	Affection
Pas du tout	6	38	30	1	0	0
Faiblement	12	27	40	15	1	0
Moyennement	42	25	24	56	6	4

[165] Le nombre massif de travaux dans ce domaine rendait impossible un recensement exhaustif. Toutefois, il paraît utile de rendre compte de l'évolution de ceux-ci, des premiers travaux des années 1950-1960 à nos jours.

[166] La consigne était : « *Pour chaque sous-question, cochez la modalité qui vous semble correspondre entre les adverbes suivants : pas du tout, faiblement, moyennement, fortement.* » : les places entre les parents et les enfants dans la famille sont (...) distincts ; les récompenses sont (...) utilisées ; les sanctions sont (...) utilisées ;; les activités des enfants sont (...) encadrées ; le dialogue et l'explication sont (...) employées ; l'affection occupe une place (...) importante dans votre relation parent-enfant.

Fortement	37	7	4	26	90	94
NA	4	2	2	3	2	2

Lecture : 94% des répondant · e · s estiment que l'affection occupe une place fortement importante dans leur relation parent-enfant.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.
NB : Les résultats sont exprimés en pourcentage.

On constate que les parents interrogés ont indiqué majoritairement utiliser le dialogue, encadrer moyennement leurs enfants, laisser une large place à l'affection, utiliser peu les sanctions et les récompenses et distinguer les places entre les parents et les enfants. Ce modèle général est visible dans l'entretien suivant :

> Moi je suis hyper pro éducation bienveillante, communication non violente avec l'enfant, etc. Donc jamais eu de punitions, de récompenses, etc. Beaucoup de travail sur l'émotion. Pas de coercition à la maison. Je fais participer ma fille. Il y a un cadre (insiste). Il y a des trucs obligatoires, de la vaisselle. Mais ce n'est sûrement pas par la menace ou par la culpabilisation, sûrement pas, vraiment (insiste). Mais pour moi le cadre reste très important. (Neila, Psychomotricienne, Bac+3, 1 enfant de 7 ans, Ecole du 3è type)

Contrairement à des formes plus coercitives, les parents privilégient des formes douces d'encadrement qui favorisent l'expression personnelle de l'enfant. Ainsi, Christine, dont le fils a connu une phobie scolaire, refuse d'exercer la contrainte sur son fils alors que son entourage le lui conseillait :

> Christine : Je suis prête à faire le pari de ne pas lui mettre la pression sur ça et accepter le prix de cette école [il est scolarisé dans une école démocratique] et de le laisser faire ce qu'il veut.
>
> Pauline : Et justement tout à l'heure on parlait de retour négatif et dans votre famille c'est un parcours élitiste... comment tout ça...
>
> Christine : Ça va mieux quand même depuis qu'il est quelque part. C'est-à-dire que l'an dernier pendant toute la phase de phobie scolaire... on me disait « mais quand même il faut qu'il se botte les fesses, mais quand même tu devrais faire ci faire ça »
>
> Pauline : Donc l'idée que c'était à lui de

Christine : Ouais non et à moi, « tu devrais le mettre dans un internat, tu devrais le prendre par la peau des fesses »

Pauline : Le contraindre quoi

Christine : Ah ouais. Et ça, ça correspondait… alors c'est vrai que je n'avais pas de projet éducatif blabla pour mes enfants, mais par contre je suis adepte de la non-violence quoi et je sais très bien que mon fils dans un internat, enfin on voit des enfants qui font des tentatives de suicide hein ! Fin... c'est sérieux ce problème, ce ne sont pas des gamins flemmards ! C'est des gamins qui ont un blocage profond envers ce système et qui n'ont pas les moyens de s'exprimer, qui n'ont aucun droit à s'exprimer et de les contraindre encore plus, c'est de la torture ! Enfin c'est comme ça qu'on élevait les enfants au XIXème quoi ! (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

Dans cet extrait, Christine fait référence au projet éducatif très conscientisé que certains parents mettent en avant dans le choix de l'école démocratique. Bien qu'elle ne se reconnaisse pas dans cette catégorie de parents, elle affirme toutefois des valeurs fortes de liberté et d'expression de l'enfant.

3.1.2. Des mères jugées trop « proches » de leurs enfants ?

Si les pratiques d'une petite minorité des parents se situent dans une certaine continuité avec les pratiques éducatives de leurs propres parents, la plupart indiquent rompre en partie avec l'éducation verticale dont ils ont fait l'objet. Aline dit avoir reçu une éducation autoritaire, violente voire négligente. Comme beaucoup d'autres mères, elle est renvoyée à une image déviante de la mère qui s'occuperait « trop » de ses enfants : « *ma mère qui dit que je suis l'esclave de mes enfants, que mes enfants me vampirisent !!* » indique-t-elle.

Si le stigmate de la « mauvaise mère » pèse sur les mères d'origine populaire (Cardi, 2007), l'hyper-parentalité est également perçue comme problématique (Lee et Macvarish, 2020), renvoyant à l'idée d'une surprotection des enfants. Ainsi Valérie disait passer pour « *la folle hystérique* » alors que Maïder était délégitimée par son entourage parce qu'elle se *« préoccupai[t] trop du bien-être de [s]es enfants* ». Christine fait part de « *l'anxiété émotionnelle très forte* » produite par le fait que son fils « *ne correspond pas* » à la norme sociale, celui-ci ayant été diagnostiqué TDA/H et précoce :

> Christine : Moi j'ai pris conscience de cette pression qui pèse sur mes enfants, et du coup sur les parents, et particulièrement la mère… parce que je ne vous raconte pas les discours sur les mères, fin... Les enfants qui vont dans ces scolarités-là, c'est... ce n'est pas normal ! Et les mères…
>
> Pauline : Et vous justement vous avez eu des retours négatifs ?
>
> Christine : Ça n'a pas été facile, déjà le trouble de l'attention de mon fils considéré comme mauvaise éducation, je suis trop laxiste : « la mère est responsable, je suis une mère pathologique » (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, bac+6, 3 enfants de 20, 17 et 14 ans le dernier étant scolarisé dans une école démocratique)

Comme l'indique Coline Cardi, « *la bonne mère est aussi aujourd'hui celle qui trouve la "bonne distance", à qui l'on demande d'accéder à une certaine "autonomie psychique", d'élaborer une "position de femme"* » (Cardi, 2007). Plusieurs mères brossent un portrait de leur propre mère comme active, engagée dans son travail et émancipée. Carole indique : « *ma mère m'a toujours répété : le travail pour les femmes machin l'indépendance et tout* ». Aline m'explique que sa mère « *travaillait la journée et le soir elle pouvait sortir et le week-end elle n'était pas là* » alors qu'elle valorise une maternité intensive : « *moi en fait, mon week-end c'est pour mes enfants, j'ai envie qu'ils apprennent plein de choses, j'ai envie de partager cette joie* ». Ce modèle est toutefois plus important chez les mères instruisant à domicile. En effet, plusieurs mères dont les enfants sont scolarisés dans une école alternative excluent complètement cette option comme Amanda ou Christine :

> On s'est rendu compte en même temps que moi je n'étais pas du tout patiente pour ses apprentissages. Il fallait une structure. Moi, je ne suis pas forcément quelqu'un de structurée, organisée, ça ne me convenait pas. (Amanda, chargée du développement de la franchise au sein d'un grand groupe, bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans scolarisés dans une école Montessori).
>
> Ah oui alors ça, c'était pas du tout une option pour moi, pour plusieurs raisons. D'une part, ça ne correspond pas trop au profil de mon fils, parce qu'il est TDH, ça rend les choses vraiment difficiles à gérer et puis moi, le tête-à-tête avec mon fils, ce n'est pas possible pour moi. Je sais qu'il y a des femmes qui s'épanouissent là-dedans, moi pas du tout. D'abord, parce que je suis incapable de concevoir un projet éducatif comme ça. Ça ne me correspond tellement pas. Donc non ce n'était pas du tout une option. (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, bac+6, 3 enfants de 20, 17 et 14 ans le dernier étant scolarisé dans une école démocratique)

Au lieu de considérer qu'elles n'ont pas envie de faire l'école à la maison, elles insistent plutôt sur leur manque de compétences, signifiant par là qu'elles ne sont pas ajustées à ce rôle.

Après avoir situé les parents sur le plan de leur style éducatif, voyons à présent comment ils décrivent leurs pratiques éducatives, c'est-à-dire ce qu'ils font concrètement avec leurs enfants.

3.2. Entre « éducation concertée » et « développement naturel »

La valorisation du développement naturel de leur enfant est soulignée par la majorité des parents bien qu'une petite minorité assume une posture davantage cadrée. Pourtant, leurs pratiques éducatives montrent un réel travail parental consistant à donner à l'enfant un cadre important où leur présence est nécessaire. Être un bon parent implique alors, pour eux, de cultiver les différents intérêts des enfants, quitte à réorganiser radicalement sa propre vie comme c'est le cas de certaines mères instruisant à domicile. Toutefois, leur discours va également dans le sens d'une atténuation des contraintes, correspondant à l'idée d'une parentalité « positive », ce qui est traduit dans l'expression « *Cool parents make happy kids* », utilisée par certains parents sur le site web du même nom[167]. L'idée sous-jacente est d'alléger le quotidien hyper-rationnalisé de l'enfant en réduisant le nombre d'activités organisées.

Ce mode d'éducation a été mis en évidence par Annette Lareau à partir d'une vaste enquête ethnographique (Lareau, 2003). Son enquête se fonde sur des observations et des entretiens au domicile des familles et sur le temps extrascolaire des enfants[168]. L' « éducation concertée » est une logique, généralement utilisée par les familles des classes moyennes et supérieures, dans laquelle les parents encouragent activement et évaluent les talents, les opinions et les compétences de l'enfant qui est perçu comme un être dont le « potentiel » est à développer. Les enfants participent à plusieurs activités extrascolaires, leurs parents sont attentifs à leurs sollicitations et leur proposent des sorties ou des activités à réaliser en leur compagnie. Dans la logique du « développement naturel », davantage observée chez les familles des classes populaires, l'enfant se

[167] Source : https://www.coolparentsmakehappykids.com/, consulté le 10/12/2019.

[168] Dans cette recherche, cette division du temps n'est pas appropriée puisque certains enfants de l'enquête ne vont pas à l'école. J'ai donc considéré à la fois les discours et quelques pratiques observées autour de ce que font les parents avec les enfants. En outre, contrairement à Lareau, mon étude des pratiques reste exploratoire, faute d'avoir pu faire des observations intensives auprès de toutes les familles rencontrées.

construit au contraire de façon autonome, dans un cadre strict où les statuts et les activités entre parents et enfants sont clairement distincts. Les ressources, notamment économiques, de ces parents étant limitées, les enfants participent davantage à des activités informelles non structurées et non encadrées par des adultes qui ne considèrent pas le temps de loisir des enfants comme leur responsabilité. L'éducation concertée est la stratégie d'éducation la plus susceptible d'inculquer aux enfants des compétences et des dispositions qui leur permettent de réussir dans des professions de statut supérieur mais elle implique aussi que les enfants soient soumis à des niveaux élevés de stress et d'anxiété. Cette forme de parentalité peut s'apparenter à une course compétitive où il s'agit de préparer avec beaucoup d'anticipation et de soin le placement ultérieur de l'enfant dans le monde professionnel et social des cadres et des entrepreneurs.

La plupart des enquêté · e · s, privilégiant l'épanouissement des enfants, semblent s'opposer à cette vision éducative, en adhérant davantage à la logique du développement naturel, ce qui contraste avec les résultats de Lareau selon laquelle ce style éducatif serait plutôt l'apanage des classes populaires. Pour ces parents, il s'agit alors de donner aux enfants le temps et l'espace nécessaires pour explorer le monde à leur façon et à leur rythme, en encourageant à faire des erreurs et à en tirer des leçons, en encourageant également l'ennui, source d'apprentissage et de création. Cette logique du développement naturel irait de pair avec la logique de permettre à l'enfant de « se trouver » développée dans le chapitre précédent. Elle prend également racine dans une perspective de construction de l'enfance comme période à part entière qu'il s'agirait de protéger (chapitre 1. Une enfance à protéger). Toutefois, cette déclinaison du développement naturel s'éloigne en partie de la définition donnée par Lareau. Une grande différence réside dans la forte présence des parents auprès des enfants et l'énergie qu'ils mettent à proposer à ces derniers un cadre qui soit suffisamment riche pour qu'ils puissent se développer. Finalement, les parents réinterprètent le modèle du développement naturel - en le revendiquant d'un point de vue pédagogique - bien que leurs pratiques restent ancrées dans le modèle de l'éducation concertée. Je propose donc de nommer cette logique intermédiaire : « développement naturel encadré ».

3.2.1. Un encadrement important et des interactions parents-enfants fortes

Les données issues du questionnaire font état d'un engagement important des parents auprès des enfants, ce qui est caractéristique de l'éducation concertée. Ainsi, 56.7% disent encadrer moyennement les activités de leurs enfants et 24.8% disent le faire fortement.

Le niveau d'encadrement par les parents des activités des enfants

	n	%
Moyennement	370	56,7
Fortement	162	24,8
Faiblement	100	15,3
Pas du tout	7	1,1
NA	14	2,1

Lecture : 56.7% des répondant · e · s disent encadrer moyennement les activités de leurs enfants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

De même, 44.9% des parents ont indiqué avoir fait ou faire parti · e d'une association de parents d'élèves. 70.4% ont indiqué aider leurs enfants tous les jours (48.4%) ou une à deux fois par semaine (22%). Ces indicateurs rendent compte d'un investissement parental important. Cet investissement est tout d'abord temporel, le parent consacrant beaucoup de temps à son enfant comme l'explique ici Caroline :

> Pauline : Je reviens sur cette phrase que tu as dite, « l'avenir maintenant c'est ma famille », qu'est-ce que tu veux dire par là en termes d'engagement ?
>
> Caroline : Et ben... je me concentre quand même sur être présente pour elle, avant... Pour l'instant en tout cas, c'est d'abord le temps que j'ai à lui offrir, le temps que j'ai à offrir ou à créer un contexte qui lui est favorable pour son développement et pour qu'elle construise elle-même sa pensée, ses choix, ses envies en fonction de ce qu'elle est et qu'elle le découvre, qu'elle aille vers ce qui lui semblera le plus juste et le plus adapté à ses besoins. (Caroline, mère au foyer, auparavant ergothérapeute, bac+3, 1 enfant de 6 ans scolarisé dans une école Steiner)

Le temps passé avec les enfants est abondamment mobilisé par les parents en IEF. Une autre enquêtée, Ophélie, parle de ce temps comme « *ce qu'on a de plus précieux* ». Elle souhaite pouvoir observer ses apprentissages. Cet investissement se manifeste également par le nombre

très important d'interactions parents-enfants. Je prendrai l'exemple des interactions orales au cours desquelles les parents stimulent les qualités expressives des enfants.

Elodie m'explique plus en détail comment elle utilise sa formation à la CNV dans les interactions avec sa fille :

> Entretien informel avec Elodie le 17 avril 2018, son mari et ses enfants se trouvent à proximité
>
> Elodie : Nous, en fait, on se dit que les enfants ont toujours une bonne raison... d'être en colère, ou triste ou quoi. Donc on écoute franchement, on accompagne. A une époque Maya ne voulait pas mettre de bas de pyjama, qu'une culotte c'est tout.
>
> (Christian demande à Elodie où sont les chaussures de Malo)
>
> (Elodie me montre, à partir d'un dossier papier, les besoins de base dans la CNV)
>
> Elodie : Et en fait l'adulte pense que c'est extérieur à l'enfant donc il faut lui dire « *ça, ce n'est pas bon* ». (Christian s'adresse à Elodie pour lui demander qu'elle soit présente avec lui auprès des enfants. Elodie poursuit notre discussion)
>
> Elodie : Donc forcément lorsque ça va tout sera aligné, les colères, les crises, les pleurs, du coup l'empathie, du coup forcément, ce sera aligné. Donc on peut juste l'aider à se remettre un peu… mais du coup, naturellement, tu vois.

La CNV vient instaurer un cadre où l'enfant est écouté. Comme la théorie de l'attachement, centrée sur les besoins de l'enfant, la CNV préconise d'utiliser un certain mode de communication qui valorise le jeu et les formulations positives plutôt que les sanctions et les ordres. Il conduit donc le parent à effectuer un « *travail émotionnel* » (Hochschild, 2003) qui le responsabilise. De la même façon, Matthias, qui s'est également formé à la CNV et à la régulation émotionnelle TIPI (Technique d'Identification Sensorielle des Peurs Inconscientes)[169], m'explique que le parent doit réaliser un travail sur lui pour aider l'enfant à surpasser ses difficultés : « *Quand les enfants ont une difficulté, très souvent, elle est induite partiellement par les parents* ». Cette prise de conscience correspond à un tournant majeur dans le parcours biographique de Matthias. En 2007, il fait un *burn-out* qui se manifeste notamment par de

[169] Ces techniques ont été développées par Luc Nicon, auteur de plusieurs ouvrages sur les émotions.

l'arythmie cardiaque et des pertes de mémoire. A cette période, il remet beaucoup de choses en question et les problèmes scolaires de sa fille aînée se superposent à sa situation personnelle. Ce moment de crise crée finalement un repli sur la sphère familiale :

> Finalement j'ai délégué une partie de l'éducation à l'école et je me suis aperçu que je me déresponsabilisais du coup. Mais ça, c'est le *burn-out* qui m'a permis d'en arriver là. Mais si on m'avait dit il y a 10 ans, « sort tes gamins et mets les dans une école où ils font ce qu'ils veulent », jamais je n'aurais été capable de ça. (Matthias, Manager d'une société d'informatique, Bac+5, 3 enfants de 17, 15 et 10 ans, EPE pour tous, Ecole Démocratique pour l'aînée et Ecole Montessori puis Démocratique pour le benjamin)

Cette attitude réflexive est, selon Matthias, une condition nécessaire pour écouter les besoins de l'enfant. Au-delà de ce que cela implique pour le parent, cette méthode fait partie intégrante d'un mode d'éducation, proche de l'éducation « concertée ».

Si les parents encouragent le développement personnel autonome de l'enfant, leurs pratiques éducatives se caractérisent également par un investissement parental conséquent et des techniques pédagogiques basées sur le dialogue et l'écoute, valorisant le point de vue de l'enfant et l'encourageant à développer son talent et ses compétences, ce qui est caractéristique de l'éducation concertée. Les parents œuvrent à l'inculcation de dispositions sociales. Par exemple, dans la CNV, les parents incitent les enfants à s'exprimer en utilisant ce mode de communication, comme l'illustre les extraits suivants :

<u>Extrait du journal de terrain dans la famille Mésange, 17-19 avril 2018</u>

09h50 : Elodie a fait chauffer de l'eau pour laver la vaisselle. Maya [4 ans] vient de rentrer, elle veut son biberon. Elodie lui explique qu'elle a un besoin de sécurité [s'assurer que Maya, sa fille, n'embête pas Livia] vis-à-vis de Livia [une enfant du voisinage] et que c'est important. Elle lui explique en CNV. Maya n'est pas contente. « *Je suis triste qu'on ait besoin d'utiliser la force pour respecter les besoins de l'une et de l'autre* » (Elodie dit ses sentiments, en appliquant les principes de la CNV). Maya répond : « *Je veux mon biberon* ». Elodie a vérifié que tout était OK pour Livia dehors. (17 avril)

20h50 : Christian et Maya reviennent de chez les voisins, Maya dit à sa maman que quand elle crie, qu'elle tape, c'est qu'elle a besoin de câlins. Elodie propose de faire un bâton de parole. Maya dit ce qu'elle ressent : « *je suis énervée car j'ai tapé mon frère* ». Elodie aussi dit ce qu'elle ressent quand Maya lui crie dessus. Elodie propose de dire les trois "kiffs" de la journée. (19 avril)

Se faisant, les familles laissent aux enfants la possibilité d'acquérir des compétences relationnelles et de dialogue telles que la confiance en soi et la prise de parole.

Les formations à la CNV ne sont d'ailleurs pas réservées à la seule sphère domestique. Certaines entreprises le proposent ; c'est le cas de celle du mari de Laurie :

> Laurie : Puis on est très dans le développement personnel aussi, CNV, etc. Avec mon mari, on travaille beaucoup là-dessus, du coup ça nous aide.
>
> Pauline : Vous avez fait une formation ensemble ?
>
> Laurie : Non, alors moi, je lis beaucoup de choses sur l'éducation et mon mari a fait un coaching avec son travail sur la CNV. Donc ce qu'on a appris chacun de notre côté, ben on parle beaucoup. C, ça nous aide beaucoup dans notre couple et notre famille, et pour l'organisation... Le plus important, et que l'école ne nous apprend pas, c'est la communication, vraiment. (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF)

Pour Laurie et son conjoint, la CNV fait partie intégrante du quotidien de la famille et maintient l'entente entre ses membres. Cette attitude réflexive et soucieuse du bien-être des enfants conduirait « naturellement » à questionner le rôle de l'école pour Ina :

> Après je ne sais pas, le choix de l'école à la maison, c'est souvent un choix qui va en parallèle d'une forme d'éducation non-violente, une éducation consciente, une posture du parent qui est quand même différente, qui n'est pas juste le choix « je le mets à l'école ou pas ». C'est un tout. Tu as peut-être quelques exceptions de parents qui font ce choix parce qu'ils sont contre l'école et la société, et qui répètent chez eux l'éducation normative. C, ça doit exister, mais nous, dans notre réseau, l'un vient avec l'autre. Tu commences l'école à la maison avec des réflexions sur la parentalité positive, la communication non violente, etc. Tous ces concepts-là, c'est ce qui guident les gens vers une réflexion, « ok, qu'est-ce que je veux ? » et puis à terme, s'ils le peuvent ou s'ils s'en sentent le courage, qui vont gérer une non-scolarisation. (Ina, Mère au foyer, Bac+5, 4 enfants de 12, 9, 6 et 2 ans, IEF)

Comme l'exprimait Elodie, les parents se conçoivent comme des « *pédagogues-chercheurs* ». Cette injonction à l'éducation bienveillante, compréhensive et adaptée au rythme de chaque enfant est largement partagée par l'ensemble des écoles alternatives. L'attention portée au bien-être de l'enfant et à son épanouissement tout au long du processus éducatif leur permet, entre autres, de se distinguer du modèle de l'Ecole traditionnelle perçu comme standardisé et

coercitif. On peut retrouver la CNV dans les projets pédagogiques de certaines écoles alternatives. Cet affichage donne des garanties aux parents sur les visées pédagogiques de l'école et leur accord avec celles-ci.

Figure 15 - Extrait du site Internet d'une école parentale pluri-pédagogies dans le Jura[170]

L'approche empathique et bienveillante de l'enfant

Les enfants ont besoin d'être entourés d'adultes empathiques pour se sentir en sécurité. L'écoute active, le "message je" et la résolution des conflits sans perdant présentés par Thomas Gordon, les techniques de communication mises en place par Adele Faber et Elaine Mazlich, la CNV de Marshall Rosenberg sont de précieux outils pour communiquer avec l'enfant et l'inciter à régler ses conflits de manière constructive. Chaque adulte en contact avec les enfants aura suivi au préalable le stage Faber-Mazlich « Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent ». Ainsi, chaque adulte encadrant.e parle le même langage et comprend l'approche de l'autre.

La **relation adulte/enfant** est équilibrée. L'adulte n'est pas celui qui détient le savoir et l'autorité, il n'y a aucun rapport de domination. On observe plutôt une sorte de **coopération** entre adultes et enfants pour élaborer et faire respecter les règles de vie de l'école. L'enfant est dans une **démarche active d'apprentissage** et l'adulte est simplement là pour lui apporter les moyens matériels d'apprendre et l'aider lorsqu'il en a besoin; c'est un **facilitateur d'apprentissage**. L'absence de rapport de force diminue énormément le stress de tout le monde et le risque de conflit est très faible. Les **punitions et isolements** sont **inefficaces,** suscitent la colère plutôt que la réflexion et n'ont donc aucune raison d'être.

L'attrait pour ces techniques de communication ressort également dans les entretiens, montrant l'adhésion des parents à ce type de socialisation :

> Il y a toujours quelqu'un dans la cour qui est là pour gérer les conflits, car il y en a toute la journée et ils ont mis en place un système où les enfants peuvent porter des plaintes quand il y a quelque chose qui s'est mal passé. Des fois, l'adulte n'est là qu'en tant que « bon, alors qu'est-ce qui s'est passé ? », mais sans jugement, et ça permet aux enfants de verbaliser ce qu'ils ont, leurs émotions. Comprendre que l'autre a eu mal, ou a été blessé. Et puis réparer. (Clotilde, bac+5, gestionnaire d'une micro-crèche bilingue et responsable de la vie étudiante dans une université, 2 enfants de 11 et 6 ans, Ecole Montessori)

L'expression personnelle, permettant le développement de l'intériorité de l'enfant, est une composante importante du modèle éducatif des parents. Anne-Sophie évoque la centralité des activités d'expression personnelle à l'école Montessori où est scolarisé son fils :

> Il y a pas mal de rassemblements où on s'écoute les uns les autres. On raconte une histoire aux plus petits. On se raconte notre soirée. Il y a beaucoup de rassemblements, de moments de partage. On

[170] Source : Extrait du dossier de présentation de l'école, site internet : https://fr.readkong.com/page/ecole-associative-la-vie-simplement-7369294, consulté le 21/03/2020.

les invite, rien n'est obligatoire. L'éducatrice va dire : « il y a un petit moment de rassemblement, qui a envie de parler ? ». C'est assez libre. Ils sont amenés à interagir les uns avec les autres assez souvent. Et lui [son fils] il aime bien ça, il aime beaucoup prendre la parole, partager ce qu'il a appris ; I, il aime bien faire des exposés, des recherches et partager. Il ne fait pas ça que pour lui-même, il aime bien partager avec les autres. (Anne-Sophie, Chargée d'études en assurance, bac+5, 1 enfant de 8 ans scolarisé dans une école Montessori)

Dans son étude, Lareau insiste en particulier sur la relation avec les autres institutions. Les parents adhèrant au modèle de l'éducation concertée montrent à leurs enfants comment exiger des institutions qu'elles s'adaptent à leurs besoins. Ceci fait émerger chez les enfants un « *sentiment d'être en droit* » (« *entitlement feeling* »), de négocier avec les institutions, de revendiquer leur place. Le moment du contrôle à domicile des familles IEF, par les agents représentants de l'Education nationale, est une occasion au cours de laquelle les parents sont amenés à négocier avec l'institution, bien qu'ils n'aient pas tous les mêmes ressources pour y faire face (voir chapitre 9, *1.2.2. Une connivence culturelle au sein des parents instruisant à domicile*). Certains parents vont par exemple essayer de contrôler la discussion avec l'inspecteur·rice académique, rappelant certains extraits de la partie 3 d'*Unequal Childhood* (Lareau, 2003). Selon Lareau, pour les mères de la classe moyenne « *les frontières entre la maison et les institutions sont fluides ; les mères font des allers et retours, et sont les médiatrices de la vie de leurs enfants.* »[171] (*Ibid.*, p. 165). Elle illustre ce résultat par l'exemple d'une mère afro-américaine de classe moyenne qui n'a pas hésité à intervenir lorsqu'elle a découvert que sa fille de dix ans était malheureuse après son premier cours de gymnastique dans un programme privé :

---

[171] Traduction de l'auteure : "For middle-class mothers, the boundaries between home and institutions are fluid; mothers cross back and forth, mediating their children's lives."

*Presque sans heurts, le problème de la fille est devenu le problème de la mère. Mme Marshall était fermement convaincue qu'il était de sa responsabilité en tant que parent de veiller à ce que les activités de Stacey soient l'occasion de vivre des expériences positives et d'affirmation de soi […] Mme Marshall a agi comme un ange gardien, planant sur ses enfants, surveillant de près leur vie quotidienne, toujours prête à intervenir dans des cadres institutionnels tels que les salles de classe, les cabinets médicaux ou les camps de vacances […]. Les interactions des enfants avec les enseignants, les professionnels de la santé et les conseillers de camp deviennent plus personnalisées, plus étroitement adaptées à leurs besoins spécifiques. (*Ibid.*, p. 165-166)*

Cet extrait résonne particulièrement avec les pratiques éducatives des parents concernés par des modalités d'instruction alternative, dont on a montré qu'elles répondent à une demande d'individualisation de l'expérience enfantine. Le moment de l'inspection académique illustre bien la façon dont les parents peuvent intervenir en faveur de leur enfant et exiger une personnalisation de l'interaction. L'extrait suivant est issue de la retranscription de l'échange entre la famille Langevin et l'inspectrice de l'Education nationale en 2016 ; leur fille est alors âgée de 9 ans :

Inspectrice : Je sais que tu as une passion dans la vie

Solenne : Il y en a plusieurs (rigole)

Marco : Je pense que la question n'est peut-être pas assez fine pour elle

Inspectrice : Sûrement… tu as beaucoup de choses qui t'intéressent. Mais la passion sur laquelle tu passes le plus de temps, qui t'intéresse le plus de temps en ce moment ?

Ariane : Bah, le cirque

[…]

Solenne : Jusqu'au 14 juin dernier, quelle était ta priorité de vie, qu'est-ce qui s'est passé à l'auditorium ?

Ariane : Ah j'ai passé mon évaluation de violon

Marco : Evaluation de ? De fin cycle 1 ?

Ariane : Oui

Inspectrice : Donc logiquement après tu rentres dans le cycle 2

Ariane : Oui

Marco : Tu peux dire ce que t'as dit le jury

Ariane : Oui, j'ai eu mention bien, mention très bien, avec les félicitations du jury

Inspectrice : C'est très bien, félicitations !

Solenne et Marco n'hésitent pas à intervenir pour traduire les propos de l'inspectrice, pour demander que les questions soient plus précises afin qu'Ariane en comprenne le sens. Se faisant, Ariane intériorise son droit – voire son privilège - à recevoir une attention personnalisée. Reprenant les propos de Lareau, les enfants ainsi accompagnés par leurs parents : « *commencent à acquérir un vocabulaire et une orientation vers les institutions qui leur seront utiles à l'avenir, lorsqu'ils en viendront à tirer des avantages en leur nom propre* » (*Ibid.*, p. 166). Alors que les enfants de classes populaires, selon Lareau, apprennent en raison des pratiques socialisatrices de leurs parents à se tenir dans une forme de déférence vis-à-vis des adultes, les parents instruisant à domicile encouragent leurs enfants à ne pas avoir peur de l'adulte, à montrer leur assurance et leur capacité à s'exprimer. Lorsque je lui demande ce que l'IEF aura apporté à ses enfants, Floriane met d'abord en avant l' « *ouverture d'esprit* », « *voir qu'il n'y a pas qu'une seule norme mais une diversité de personnes* » puis elle insiste également sur une forme de socialisation politique contre-culturelle : « *Ils nous ont vu en tant que parents nous battre contre l'Education nationale pour faire respecter nos droits et les leurs, que si tu connaissais tes droits, donc il faut savoir lire, chercher, il faut se battre…* ». Si les parents apprennent ainsi à leurs enfants à se méfier de l'autorité et à construire des rapports horizontaux avec les adultes, l'instruction à domicile participe également à une socialisation politique aux relations entre les citoyens et l'Etat.

La construction d'un rapport horizontal à l'adulte est une caractéristique importante chez les parents dont il est question ici. Ils sont sensibles à la façon dont d'autres adultes se placent vis-à-vis de leurs enfants, pour certain·e·s depuis la petite enfance comme c'est le cas d'Angélique qui recherchait un mode de garde qui respecte le consentement et la liberté de l'enfant :

> Je n'avais pas envie de la mettre dans un mode de garde traditionnel, pour voir un peu ce qui se passait autour de moi, j'étais un peu sceptique, même par rapport au rapport qu'à l'adulte vis-à-vis de l'enfant. De pas le laisser libre de faire tout ce qu'il veut, de pas lui demander son avis même s'il est tout petit, enfin y'avait plein de trucs comme ça, donc pendant la grossesse et juste après la naissance, j'ai ingurgité pas mal de livres dessus. (Angélique, cheffe de projet informatique, bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole démocratique)

Cette dimension se retrouve donc mécaniquement dans le choix d'instruction, celui-ci devant correspondre aux attentes des parents et à leurs pratiques éducatives. Ophélie, qui a choisi l'instruction à domicile, exprime des inquiétudes quant au « rapport à l'adulte et à l'autorité » à l'école. *A contrario*, elle met en avance ses pratiques éducatives basées sur l'autonomie et la liberté de l'enfant :

> Par rapport à notre propre expérience, notre fille depuis qu'elle n'est plus à l'école, par rapport aux adultes, elle est très libre, elle va vraiment parler aux gens d'égal à égal, elle n'a pas peur, et voilà. Elle a une façon beaucoup plus mature d'aborder cette relation qu'auparavant quoi. (Ophélie, animatrice d'ateliers de philosophie pour enfants, bac+3, 2 enfants de 7 et 2 ans en IEF)

Pour d'autres parents, loin d'être un projet éducatif très conscientisé, ce sont les expériences enfantines à l'école qui peuvent conduire à remettre en cause le comportement des adultes et à rechercher des espaces leur laissant davantage de voix. Pour Amanda, cette recherche s'est traduite par le choix d'une école Montessori : « *il faut que j'arrive à trouver un endroit où l'adulte n'est pas le seul maître à bord, mais avec un vrai intérêt pour l'enfant, quel que soit l'enfant, qu'on ne le juge pas sur qui il est* ».

3.2.2. Laisser l'enfant libre

S'ils fournissent un cadre important qu'ils contrôlent en partie et souhaitent que l'enfant soit plongé dans un contexte d'activités variées, les parents sont également attentifs à leur laisser une certaine liberté. De fait, lors de mon séjour dans la famille Langevin, j'ai passé une grande partie de mon temps à accompagner les filles à leurs différentes activités. Durant ces moments, les parents occupés par leur activité professionnelle les laissaient seules :

Extrait du journal de terrain au domicile de la famille Bouvreuil, 19 juin 2018

11 :45 Ariane est montée dans sa chambre., Flore est dans le canapé elle lit un livre.

12 :10 Je viens d'aller voir Ariane, elle lit un magazine sur l'art (Léonard) dans sa chambre. Je demande à Flore si elle veut aller pique-niquer, elle répond « oui » et me dit qu'elle va peut-être commencer à préparer. Elle commence à préparer le pique-nique. Ariane descend, elle va voir s'il y a du courrier et recommence son activité créative.

12 :21 Flore me demande si elle peut mettre des restes de haricots rouges et autres dans mon sandwich. Ariane vient voir ce qu'elle fait, l'aide, lui donne le pain.

12 :31 Flore continue de préparer le pique-nique. Ariane est à côté d'elle.

12 :45 Flore met le pique-nique dans son sac et a demandé à Ariane d'aller le chercher dans sa chambre. Elles prennent une couverture pour s'assoir.

12 :53 On part pique-niquer, on discute sur le trajet de l'école et des jeux qu'on aimait bien. Pendant le pique-nique elles parlent d'une série qu'elles regardent « *Stranger things* », Flore me dit que ses amis pensent qu'elle ressemble beaucoup à l'actrice principale.

13:39 On a fini de pique-niquer, on s'allonge cinq minutes. Ariane demande si on peut faire un jeu après. Flore propose aussi d'aller à la médiathèque. Ariane fait un câlin à sa sœur. Elles prennent des photos d'elles.

13:54 On part à la médiathèque, les filles se donnent la main.

14 :00 Arrivée à la médiathèque.

14:43 Retour de la médiathèque

14 :52 Flore est partie dans sa chambre et Ariane est sur l'ordinateur. Ariane a demandé juste avant si on voulait faire quelque chose, mais qu'on pouvait aussi juste se poser.

15 :18 Ariane est sur l'ordinateur, elle fait du montage de vidéo. Flore dans sa chambre, écoute des vidéos.

Dans l'extrait suivant, c'est plutôt la logique du développement naturel qui est mise en évidence. Les parents accordent aux enfants un espace d'action autonome, séparé des adultes, dans lequel ils sont libres de tenter de nouvelles expériences et développer des compétences sociales importantes. Les filles apprennent à gérer leur propre temps, elles apprennent à élaborer des stratégies. Toutefois, cette capacité à être autonome provient en partie provenir d'un travail préalable de la part des parents pour l'encourager. Il s'agit donc plutôt d'un développement naturel encadré.

De la même façon, lors de mon second séjour chez Elodie et Christian en avril 2018, j'avais été surprise de voir la facilité avec laquelle ils autorisaient leur fille Maya, âgée de quatre ans, à s'éloigner du foyer pour jouer librement. Dès mon arrivée, celle-ci m'a entraînée pour aller voir

les vaches à proximité de la ferme de ses arrière-grands-parents, habituée de pouvoir se déplacer comme elle le souhaite autour de la ferme :

> Extrait du journal de terrain, arrivée chez les parents d'Elodie, le 15 avril 2018
>
> Maya veut m'emmener voir les vaches. On se balade pendant environ 25 min. Maya a laissé son vélo le long de la route. Quand on y repasse il n'y est plus. Elodie était inquiète, elle est venue nous voir et a pris le vélo. Au bout d'un moment, je souhaitais voulais rentrer aussi mais Maya ne voulait pas rentrer mais. Elle voulait continuer à jouer. Je lui ai dit qu'il allait pleuvoir. Elle a bien voulu rentrer.

Cette autonomie donnée à leur fille est néanmoins limitée. Bien que Elodie se doutait de ma présence auprès de Maya, elle a manifesté son inquiétude quant à l'absence longue de sa fille. Cette liberté est en partie autorisée car elle s'intègre à une volonté de laisser l'enfant expérimenter mais elle prend place à l'intérieur d'un cadre. Lors de mon premier séjour, cela m'avait déjà interpellée et j'en avais fait part à Elodie qui m'avait rassurée sur la nécessité du cadre :

> Extrait du journal de terrain, famille Mésange, 5 novembre 2017
>
> Pendant la balade dans Annecy, on s'arrêtait souvent car les enfants (surtout Malo, le plus petit) s'arrêtaient pour regarder des choses. Elodie continuait de me parler et attendait régulièrement Malo (âgé d'un an). Les parents laissent les enfants explorer ce qu'ils veulent, par exemple Malo s'était arrêté pendant de longues minutes près de marches et Elodie l'attendait. A un moment de la balade, j'ai eu peur car Malo était très près de la route et personne ne lui disait rien. Finalement Elodie a couru pour aller le chercher car il était vraiment au bord.

Contrairement à l'encadrement très strict des activités induit par la logique de l'éducation concertée, on trouve ici des pratiques plus flexibles, proches à un certain niveau de celles des familles de classes populaires qui laissent généralement les enfants décider librement de leur emploi du temps et de leurs activités, (Lareau, 2003, p. 95) mais sous-tendues par un encadrement en amont et en aval moins visible que dans le modèle de l'éducation concertée prédominant dans les familles des classes moyennes et supérieures étudiées par Lareau (2003) :

> Là c'est leur espace (me montre une partie du salon). Enfin, on s'est donné aussi des règles dans notre maison, donc ça, c'est leur espace, elles le gèrent comme elles veulent. Comme leur chambre n'est pas forcément adaptée aux jeux, donc elles se mettent là. Mais après elles sont libres de faire ce qu'elles veulent, elles mangent ce qu'elles veulent, à peu près quand elles veulent. J'essaie de reproduire à la maison ce qu'il se passe à l'école. Euh... Alors sous respect, évidemment, le soir je ne

les laisse pas regarder la télé jusqu'à 23 heures, mais voilà... Y'a quand même des règles. Mais, par contre, je ne les dirige pas sur leurs activités ou ça quoi. (Angélique, cheffe de projet informatique, bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole démocratique)

L'ennui est également valorisé comme activité en soi car il participe à la construction de la personnalité de l'enfant. Celui-ci est alors encouragé à développer sa créativité. Plutôt que la surcharge d'activités décrite par Lareau à propos des enfants de classes moyennes et supérieures, c'est plutôt l'allègement qui est favorisé :

> Il faut laisser l'enfant s'ennuyer, il ne faut pas trop mettre d'activités le mercredi après-midi, choses que les enfants font tous. Il faut le laisser se retrouver... et c'est comme ça qu'il va… et bien se connaître, savoir ce qu'il a au fond de lui, et... ça c'est primordial ! Ça aussi, dans les écoles classiques, faut toujours trouver des trucs à faire. (Valentine, en congé de formation (auparavant antiquaire), bac+5, 2 enfants de 9 et 7 ans, Steiner et Montessori)

Les parents qui font de l'instruction à domicile insistent également beaucoup sur l'apport des relations au sein de la fratrie et des relations intergénérationnelles. Par ailleurs, ils soulignent le fait que leurs enfants fréquentent des enfants d'âge différents. Or cet aspect est également un trait caractéristique du développement naturel selon Lareau : les enfants de classes populaires passent plus de temps à échanger avec des membres de leur famille d'âges variés qu'avec leurs pairs de classes moyennes. La place des amis évolue aussi avec le temps, les parents concevant davantage leur importance à l'âge de l'adolescence. Par ailleurs, certains parents peuvent aussi opter à un moment donné pour la scolarisation lorsqu'ils jugent insuffisantes les relations sociales de leurs enfants. Ce style familial a une forte composante maternaliste en se focalisant davantage sur la relation parents-enfants plutôt que sur l'ouverture à la relation avec des pairs hors de la famille (cf chapitre 5. *2.1.3. L'ouverture à l'intergénérationnel et ses limites*).

Finalement, les parents trouvent des compromis : en adoptant un cadrage souple des activités des enfants, ils consentent à leur laisser des marges de liberté tout en leur offrant une présence importante et parfois, en exercent un certain contrôle sur leur environnement social. Par exemple, Laurie me disait que l'école offre « *une plus grande palette* » car les enfants y sont plus nombreux, tandis que l'instruction en famille incite à « *choisir les enfants qui ont une influence douce et positive sur son enfant* ».

Enfin, comme le montre déjà Sandrine Garcia dans *Le goût de l'effort* (2018), les parents ont tendance à minimiser le travail parental qui a trait à l'acquisition des connaissances en faisant passer pour "naturelle" une transmission de concepts géométriques qui exige un niveau d'éducation et de familiarité avec les attentes scolaires élevé, comme l'illustre l'extrait suivant :

> Il y a tellement de choses à voir et à faire avec les enfants. C, ce matin par exemple j'ai joué avec Lili pendant une heure à construire des tours avec des solides géométriques que je nommais et elle a acquis naturellement ce vocabulaire (au programme de cm1-cm2 : cylindre, cube, pavé droit...), à un moment elle me dit : « ah tiens 1 cube + un pavé ça fait toujours un pavé » (échange de mail avec Laurie, octobre 2017)

3.2.3. Des pratiques socialement différenciées : un encadrement plus soutenu chez les classes supérieures

Si le style éducatif de la plupart des parents étudiés relève d'un « développement naturel » encadré se situant à mi-chemin entre la logique de l'éducation concertée et celle du développement naturel, les parents de classes supérieures se distinguent du reste par un encadrement beaucoup plus rigoureux. Pour Pascale, l'enfant doit développer son plein potentiel. Lors de la mise en place de l'instruction en famille, elle s'est donc attachée à créer un espace où le cadre est très important :

> Je voulais vraiment que les activités Montessori soient vues comme des exercices et pas comme un jeu, et que ça ne soit pas complètement détourné, etc. Donc j'ai commencé le truc, hyper rigide […]. J'ai mis les activités dans des étagères que je ferme pour qu'ils n'y aient pas accès justement, et que ce ne soit pas le bazar dans les activités. Donc là on ouvre l'école, ils choisissent leur activité et puis... (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

Bien qu'elle m'explique avoir finalement assoupli sa pratique, elle prend soin à ce que son enfant entre dans le « métier d'élève » (Perrenoud, 2018). Si une relative liberté est laissée à ce dernier dans le choix de ses activités, elle est conditionnée par le fait que l'« *enfant prenne bien en charge la dimension statutaire d'élève* » (Singly, 2017, p. 95).

La maximisation des potentialités de l'enfant induit également une scolarisation de la vie quotidienne, toute activité pouvant se transformer en « *école à la maison* ». Pascale me décrit par exemple comment elle a convaincu son mari qu'il pouvait également participer à l'école à la

maison en rendant cette pratique accessible, facile et attrayante. Ainsi la fréquentation d'un musée ou la pratique sportive va être considérée comme une source de savoirs (voir chapitre 9) :

> Il y a des trucs, ça ne demande rien du tout quoi. Et là où j'ai achevé de le convaincre c'est... je lui ai dit, il aime bien faire du golf mais ça fait des années qu'il n'en a pas fait, mais je lui dis : « tu sais aller au golf avec les enfants, faire du golf avec eux, c'est de l'école à la maison ». Et du coup, sous cet angle-là, c'est paru beaucoup plus abordable en fait. De se dire : « ben ouais mais les activités que j'aime bien, ça peut être de l'école à la maison ». J'ai pris l'exemple du golf, mais ça peut être le judo. Il aime bien faire du judo, ça peut être n'importe quoi d'autre, aller à un musée. Et du coup, vu sous cet angle-là, c'est pas... Aller à une expo, il adore les expos, donc… voilà !

A côté de l'école à la maison, Pascale cherche également à compléter l'expérience de son fils de 4 ans par d'autres activités. Après avoir essayé une activité d'éveil à la danse, la musique et le théâtre principalement pour des raisons liées à la sociabilité avec d'autres enfants, elle décide de l'inscrire dans une activité qui permette de stimuler davantage sa créativité et d'exprimer son goût pour l'art :

> Et du coup, je vais l'inscrire à un autre truc. P, pour le coup, ce sera pour l'activité, et tant mieux si y'a le côté sociabilisation, qui est une activité d'art plastique avec une plasticienne qui a l'air génial, qui laisse vachement de place à la créativité, tout ça. J, j'ai vu ce qu'elle faisait faire aux gamins, j'me suis dit "woh !"

Dans la précédente activité, elle avait été déçue du contact avec les autres enfants qu'elle jugeait peu intéressant. Elle privilégie au contraire l'activité pour elle-même - ici la peinture - pour ce qu'elle peut apporter au développement individuel de son enfant.

* * *

« *La "parentalité" est désormais considérée comme une activité qui ne peut être exercée efficacement "naturellement". En revanche, la "bonne" parentalité est considérée comme une forme d'interaction apprise, largement discutée comme un "ensemble de compétences"* » (Lee et al., 2014, p. 8). Au terme de ce chapitre, j'ai analysé comment s'exprimait chez la population enquêtée le passage d'une parentalité intensive à une parentalité experte et savante en insistant

particulièrement sur la réflexivité, qui est au cœur de leur parcours de parent. L'expérience de la parentalité est alors vécue comme un véritable « *travail identitaire* » (Faircloth, 2013) : avoir et faire des choix pour ses enfants devient un espace de construction de son identité. Les parents de mon enquête se caractérisent également par une forte exigence vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils valorisent un modèle savant et expert de la parentalité, par le biais de conférences, formations, visant à instaurer une relation positive à l'enfant.

Le mode de gestion du couple et de la famille étudié dans ce chapitre relève d'un « maternalisme contractualiste » : les rôles parentaux sont relativement séparés, et une place importante est laissée à l'empathie, l'émotivité et l'écoute, tout en encourageant l'autonomie de l'enfant qui doit apprendre à s'auto-réguler. Ces valeurs parentales sont influencées par le développement de normes de « *bonne parentalité* » (Martin, 2014) qui, comme on l'a vu, circulent au sein de sphères ou réseaux en ligne dédiés à la parentalité. On note toutefois que dans les familles IEF, le modèle maternaliste semble primer, avec une valorisation plus importante de la relation parents-enfants plutôt par rapport à l'ouverture à la relation avec des pairs hors de la famille, surtout avant l'adolescence.

En pratique, les parents semblent privilégier des formes douces d'encadrement qui favorisent l'expression personnelle de l'enfant. Ils se soucient à la fois d'instaurer des relations et un cadre fort tout en laissant des marges de liberté. Cette approche plus « libre » de l'éducation vise à corriger les conséquences négatives de l'éducation intensive bien que ce modèle apparaisse encore très influent chez les parents issus des classes supérieures. J'ai proposé d'appeler cette logique intermédiaire « développement naturel encadré » car elle allie une recherche de liberté tout en maintenant un cadre important. Par ailleurs, cette approche ne semble pas profiter aux parents de la même façon. Selon Jessica Calarco, ce qui pourrait être considéré comme « *parentage libre* » (« *free-range parenting* ») chez certains parents sera perçu comme de la « *négligence* » chez d'autres ; les catégories de race et de classe sociale intervenant généralement dans cette distinction (Calarco, 2018). Il est donc particulièrement intéressant de voir se développer ce nouveau paradigme et d'en mesurer les potentiels effets inégaux selon les populations visées.

Troisième partie : Au cœur de la décision. Un choix parmi d'autres.

Chapitre 7. Des arrangements conjugaux et familiaux

Ce chapitre s'intéresse en particulier au moment précis du choix d'instruction alternative, c'est-à-dire lorsque la décision est prise au sein du foyer. Il analyse dans un second temps les conséquences de ce choix sur l'organisation du couple et le rôle joué par l'entourage familial et amical. Si la démarche est généralement entreprise par les mères, qui y voient les bénéfices pour l'enfant, il en est autrement des pères qui, bien souvent, ne connaissent pas ces options scolaires. La première partie de ce chapitre s'attarde sur les façons dont les mères négocient l'entrée en instruction alternative de leur(s) enfant(s) avec les pères. Le mode de négociation le plus souvent utilisé consiste à déléguer intégralement les questions éducatives et donc scolaires aux mères. Les pères se désengagent et reconnaissent une plus grande légitimité aux mères pour choisir ce qui est bon pour l'enfant. Il demeure toutefois certaines tensions dans les couples, les pères ayant tendance à favoriser les options les plus instrumentales tandis que les mères sont plus attachées aux visées expressives. Chez quelques couples, les dissensions sont beaucoup plus fortes : père et mère souhaitent tous les deux peser dans l'éducation de leur enfant et le moment de la scolarisation fait alors émerger des conceptions éducatives très différentes. Si pour certains, un compromis reste envisageable, pour d'autres cela peut conduire à rompre le lien conjugal. Enfin, une minorité de pères sont à l'initiative de la proposition d'instruction alternative. Pour ces pères, ce choix va de pair avec une bifurcation biographique, à la fois dans la sphère professionnelle et dans la sphère familiale.

La deuxième partie revient sur la répartition des tâches au sein du foyer comme reflet de cette négociation conjugale. La mère est non seulement le parent décisionnaire concernant l'instruction des enfants mais aussi celle qui, le plus souvent, porte ce choix en en assumant l'organisation et la mise en application. Cette répartition des tâches est le reflet d'une organisation genrée du foyer. Les femmes réalisent plus de tâches domestiques que leur conjoint, notamment la cuisine, le linge, le ménage, le rangement et les courses. Certaines tâches sont réparties de manière équitable comme la vaisselle, le bricolage et le soin aux enfants. En revanche,

l'administratif, comme les papiers pour l'école, est plutôt réalisé par les hommes que les femmes. Même chez les couples aux conceptions les plus égalitaires, les discours ne résistent pas à l'épreuve des faits. Chez les mères instruisant à domicile, les données tendent à conclure à une augmentation de cette répartition genrée des tâches. Les mères scolarisantes, elles, font davantage appel à l'offre marchande pour déléguer certaines tâches ménagères, ce qui permet de mieux équilibrer le partage des tâches au sein du couple. À l'inverse, il semble que lorsqu'on choisit d'instruire ses enfants à domicile, le temps pour soi relève de l'impensé, car l'instruction en famille devient une tâche domestique supplémentaire particulièrement chronophage.

Enfin je reviens dans la troisième partie sur la prise en compte de la famille élargie et plus marginalement de l'entourage amical dans le choix. En particulier, les grands-parents peuvent constituer un soutien important, ce qui implique une négociation supplémentaire avec eux pour qu'ils soient partie prenante du projet d'instruction. Dans certaines familles, le sujet est largement évité de telle façon que les grands-parents sont parfois écartés de la vie des petits-enfants. Pour cette troisième génération, la question de l'école est primordiale et il leur semble difficile de se repérer dans l'ensemble des options qui se présentent aux parents. Quelques rares grands-parents soutiennent largement les idées éducatives de leurs enfants ; autrement dit, les parents de la seconde génération ne font que suivre un cheminement déjà engagé par leurs propres parents. Enfin, les choix ont également une incidence sur le cercle amical du couple en le recomposant en partie. En effet, peu de parents connaissent a priori des amis ayant opté pour le même parcours qu'eux. Ces choix soulèvent alors parfois des incompréhensions ; les parents étant amenés à comparer entre eux la manière dont ils éduquent leurs enfants, ils se sentent mutuellement menacés par les choix des autres, pouvant faire émerger un conflit relatif à leur compétence parentale. Par ailleurs, la relative petitesse des groupes d'instruction alternative, que ce soit en IEF ou en école alternative, permet la création de relations amicales entre les parents. Les groupes locaux d'IEF tout comme les écoles alternatives, souvent de petite taille, deviennent des lieux forts de socialisation qui imprègnent durablement les parents. Ces liens amicaux créent un fort sentiment d'appartenance et renforcent la propension à s'engager dans ces choix d'instruction.

1. La négociation dans le couple

1.1. Une délégation du choix aux mères

Comme on l'a vu au chapitre 6, la prise en charge des activités de soin et d'éducation des enfants reste encore très genrée (Pailhé et al., 2009; Régnier-Loilier, 2009; Brugeilles et Sebille, 2013; Barrault-Stella et Hugrée, 2020). Parmi les tâches dédiées à l'éducation des enfants, celles liées à la scolarité sont également majoritairement réalisées par les mères (Barnet-Verzat, 2009; Bereni et al., 2020; Barrault-Stella et Hugrée, 2020). De la même façon, dans mon enquête, la décision d'instruire l'enfant à domicile ou de l'inscrire dans une école alternative incombe généralement aux mères. Ce sont elles qui se renseignent sur la possibilité de cette option et qui prennent la responsabilité du choix, c'est-à-dire réalisent un « *travail cognitif* » (*cognitive labour*), une dimension particulière du travail domestique effectué par les femmes souvent invisible, diffus et non reconnu. Ce travail cognitif a été identifié par Allison Daminger comme une « *séquence d'anticipation, d'identification, de prise de décision et de suivi* » (Daminger, 2019). Elle montre en particulier le travail intense de réflexion associée au moment de l' « *identification* » où il s'agit d'évaluer différentes alternatives.

Reflet des positionnements concernant l'éducation des enfants, les choix d'instruction relèvent des prérogatives maternelles :

> J'avoue que l'initiative de l'IEF vient de moi, comme à peu près tout ce qui a trait aux enfants. Mon conjoint est très peu présent car il travaille à l'étranger, donc il ne vit avec nous qu'un quart du temps environ. Il travaille en missions longues, il part six, sept semaines d'affilées, ce qui fait qu'il est assez peu investi dans ce qui concerne les enfants. En gros, c'est moi qui gère, donc il estime que par défaut c'est moi qui sais le mieux, entre guillemets, et il me suit sans problèmes dans les décisions les concernant, il a confiance. Il a été surpris par ma suggestion d'IEF mais surtout parce que comme beaucoup, il ne savait pas que c'était possible. Il n'apprécie pas spécialement l'école donc il n'avait rien contre la déscolarisation, et rien pour non plus je pense. S'il avait dû prendre en charge l'instruction il ne l'aurait sûrement pas fait, il n'en aurait pas eu l'envie, ce qui montre qu'il est moins opposé à l'école que moi, mais il dit souvent qu'il est content que je le fasse et qu'il pense que c'est mieux pour eux. (Romane, Mère au foyer (ex-assistante de direction), Bac+2, 2 enfants de 7 et 5 ans, IEF)

Comme Romane l'indique, son conjoint estime qu'elle « *sait le mieux* », associant de fait la mère aux enfants, selon une conception naturalisante. La plupart des témoignages mettent en avant une délégation quasi-totale de l'éducation des enfants aux mères. Ceci ne veut pas dire que le père n'a pas droit de cité dans les questions éducatives, ni que certains n'entrent pas en résistance, mais que le modèle le plus souvent décrit en entretien est celui de la décision maternelle. Ceci est le reflet d'un mode de gestion du couple et de la famille qui, comme on l'a vu dans le chapitre 4, se trouve entre la famille « maternaliste » et la famille « contractualiste » : les rôles parentaux sont relativement séparés, et une place importante est laissée à l'empathie, l'émotivité et l'écoute, tout en encourageant l'autonomie de l'enfant qui doit apprendre à s'auto-réguler.

Ainsi, la décision est souvent présentée comme une envie de la mère, construite au fil du temps, à laquelle le père souscrit sans s'y opposer, comme le signale l'allusion de Marie-Laure à son conjoint : « *Si tu veux essayer, ça n'y voit pas d'inconvénient* » (Marie-Laure, Chargée d'études en assurance, Bac+5, 1 enfant de 7 ans, Ecole Montessori). Plusieurs indiquent toutefois avoir dû entreprendre un travail d'argumentation auprès de leur conjoint pour les convaincre du bien-fondé de leur démarche. Les quelques pères interrogés en parallèle de leur compagne confirment cette tendance. Face à mon étonnement lié à la rapidité avec laquelle il a accepté le projet d'instruction en famille de sa femme, Matthieu met en avant l'aspect construit et réfléchi de la proposition de sa conjointe :

> Je pense qu'elle mûrissait le truc déjà depuis un certain temps, et après ça... je ne suis pas sûr que j'étais... Non parce que j'ai vraiment découvert le truc le soir-là, c'est après où j'ai dit : "Bah ok, mais moi je suis très cartésien, donc les enfants à la maison, il va se passer quoi ? Quand ? Comment ? Dans quel... " Enfin tu vois plein de questions qui me venaient, et puis après elle m'a montré plein de ... des conférences, des trucs, des témoignages un peu comme on a vu hier [Nous avions visionné un documentaire sur l'éducation]. Après, moi, fallait me convaincre en fait. (Matthieu, Informaticien, Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Matthieu décrit sa surprise lorsqu'il apprend un soir « *sur le canapé* » l'intention de sa compagne. Selon lui, c'est leur première vraie discussion à ce sujet. Carole avait déjà essayé auparavant de lui parler de ses idées éducatives mais il n'y avait pas prêté attention ou ne pensait pas qu'elle était sérieuse. Sa volonté de rester à la maison pour s'occuper des enfants l'a d'autant

plus étonné qu'il percevait son épouse comme une femme ancrée dans la sphère professionnelle. Il indique toutefois qu'il n'avait peut-être pas perçu certains signaux, comme le fait qu'elle commence à mettre en place l'éducation bienveillante au sein du foyer – Matthieu et Carole avaient notamment suivi un stage auquel elle tenait à ce qu'ils participent ensemble – et qu'elle se renseigne sur la pédagogie Montessori. Comme plusieurs couples, Thierry indique que son souci principal était d'ordre financier. Passée la surprise de l'annonce, il ne s'est pas opposé à cette proposition mais a demandé des garanties sur la faisabilité financière du : « *J'ai tout de suite percuté sur les impacts immédiats, ce qu'on a dans la gamelle le soir, et plus qu'un salaire donc…* ». De la même façon, Laurie m'explique qu'elle a dû prouver à son mari que ça irait financièrement : « *J'ai dû lui faire des tableaux pour voir combien ça coûte avec et sans la nounou* » (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF). La question des arbitrages économiques sera abordée dans le chapitre suivant. Les pères se font donc une place dans les décisions de manière marginale, en intervenant sur les aspects matériels et techniques tout en laissant aux mères la plus grosse part du travail de réflexion et de mise en place.

Les pères restent plutôt en retrait sur les questions éducatives et pédagogiques tandis que les mères entreprennent un travail précoce de recherche d'informations, parfois dans la continuité de la grossesse et de la naissance. Ceci est sans doute dû au fait que les ressources informationnelles concernant l'enfance et en particulier la petite enfance sont davantage dirigées vers les mères que vers les pères (Sunderland, 2006; Gojard, 2010; Larrieu, 2017). Ainsi, les mères sont habituées à se renseigner sur l'éducation des enfants, ce qui se traduit dans les propos de Clotilde par un décalage avec son mari dans leur niveau de réflexion : « *J'avais déjà évoqué Montessori à mon mari, mais bon il se posait des questions, parce que bon c'est vrai que, voilà, lui il n'est pas… On va dire que moi, au niveau pédagogique, j'ai un peu plus réfléchi… Je ne dis pas qu'il ne réfléchit pas mais j'ai un petit peu plus d'avance que lui. Mais on se rejoint toujours à un moment en fait.* » (Clotilde, gestionnaire d'une micro-crèche et chargée de mission à l'Université, bac+5, 2 enfants de 11 et 6 ans, Ecole Montessori).

Bien qu'elle signale que son mari est *« force de proposition »*, Yasmine indique que c'est elle qui est principalement en charge des décisions concernant les enfants :

> Alors lui, c'est vrai que jusque-là il ne se tenait pas beaucoup au courant de ce qui pouvait se faire, la pédagogie alternative ne lui parlait pas beaucoup, il se demandait pourquoi pas un système classique. On en a longuement discuté et puis il a fait ses propres recherches, il s'est un peu renseigné et s'est dit pourquoi pas. Il me disait : "De toutes les manières je te fais confiance". Même pour le projet de naissance finalement il me disait : "Je te fais confiance, je pense que tu sais ce que tu veux, tu sais où tu vas, tu sais ce qui est le mieux pour notre enfant et je suis ok avec toi, je te suis". Donc lui, forcément, il a un rôle très important à jouer. Et il participe. Et il me soutient aussi dans les propositions en étant parfois lui-même force de proposition. (Yasmine, Enseignante d'économie en lycée professionnel, Bac+2, 1 enfant de 4 ans, Ecole Montessori)

Il est frappant de lire dans l'extrait ci-dessus une forme de continuité entre les négociations concernant les choix de naissance et les choix scolaires. Plusieurs mères formulent dans les mêmes termes la place du conjoint dans les décisions : celui-ci leur "*fait confiance*", signifiant par-là une forme de reconnaissance de leur plus grande légitimité à décider, ce que laisse sous-entendre la formulation : « *Tu sais ce qui est le mieux pour notre enfant* ». En outre, la plupart des pères conçoivent ce choix comme un projet personnel de la part de leur conjointe et souhaitent donc qu'elles en assument les conséquences, comme me l'exprime ici Alison : « *J'ai un mari qui me fait confiance, donc il m'a dit : "Si tu veux le faire, fais-le, mais tu te débrouilles" (rires). Ouais, non, ça ne l'a pas inquiété plus que ça.* » (Alison, Mère au foyer, Brevet des collèges, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF). De la même façon, Guenaëlle m'indique que son conjoint « *veut bien [la] suivre* » dans cette voie mais « *pas agir* », c'est-à-dire s'investir dans l'école. En somme, les pères acceptent l'idée tant qu'il est clair pour le couple que c'est la mère qui portera le projet: « *Alors ce n'est pas qu'il n'était pas d'accord, c'est qu'il fallait que je me fasse à l'idée que c'était moi qui allait en priorité m'occuper des enfants* » (Emmanuelle, Mère au foyer, BEP Service de Restauration, 2 enfants de 7 et 4 ans, IEF). C'est donc bien sur les mères que reposent la responsabilité des arbitrages concernant les enfants, démontrant une forme de désinvestissement de la part des pères.

Ceci n'empêche pas que dans les couples les plus horizontaux et relationnels, où les tâches sont réparties plus équitablement, le père finisse par prendre sa part dans le projet :

> Pour lui l'école, ça a été cool, ça a bien roulé, vraiment une occasion de sortir de chez lui, de son milieu, de sortir de la pauvreté de ses parents, donc à la base ce n'était pas du tout gagné qu'on soit partis sur ce terrain-là, donc au début c'était plus « *répondre à une énième lubie de Soph'* ». Et finalement aujourd'hui c'est le premier à dire qu'on fait de l'IEF et à s'investir. (Sophie, Formatrice en communication adultes/enfants (ex-architecte), Bac+5, 3 enfants de 7, 4 et 1 an et demi, IEF)

De la même façon si Clotilde (extrait ci-dessus) est à l'initiative de leurs orientations éducatives, c'est son mari qui a fait les recherches sur l'école Montessori où ils ont décidé de scolariser leurs enfants, signifiant ainsi son adhésion aux valeurs de sa conjointe. En témoigne par ailleurs sa reconversion de pâtissier à gestionnaire d'une micro-crèche en collaboration avec son épouse. Toutefois, cette négociation est mise à l'épreuve lorsque les parents ont des convictions éducatives très différentes. Les choix d'instruction peuvent alors conduire, dans certains cas, à rompre le lien conjugal.

1.2. Lorsque les conceptions éducatives diffèrent au sein du couple

La famille est généralement pensée comme une unité produisant une culture familiale homogène. Pourtant, les socialisations différenciées des membres du couple peuvent être source de désaccords concernant l'éducation des enfants (Merla, 2018), conduisant soit à des compromis soit à des ruptures plus radicales.

La question de la scolarité a très tôt été source de tensions pour Marina et son ex-conjoint. Marina a connu trois formes d'instruction au cours de son enfance. Ses parents, artisans tous les deux, ont décidé de s'installer à la montagne et à ce moment-là, il n'y a pas d'école maternelle à proximité. Elle n'y est donc pas inscrite et vit ainsi une « *instruction libre* » dans la nature avec ses amis. Elle est ensuite entrée à l'école primaire dans une classe unique de montagne - 20 enfants maximum - avec le même enseignant du CP au CM2. Elle se souvient de cette période comme un moment très positif : « *C'était un enseignant passionnant, il faisait faire beaucoup de sorties, des expériences scientifiques, de la cuisine, enfin plein de choses. Il était assez classique dans sa façon, dans son rapport aux enfants, mais il était passionné par la vie quoi, il nous a fait découvrir des tas de choses, vraiment chouettes* ». Elle a ensuite suivi les cours par correspondance du CNED au collège et au lycée. Lors de notre entretien, elle m'indique que sa mère était très favorable à une expérience éducative « *différente* ». Au contraire, Baptiste, son

ex-conjoint vient d'un milieu populaire, ses parents croient très fortement en l'école républicaine et à l'ascenseur social et sont attachés à la mixité sociale du secteur public. Elle m'indique que Baptiste a l'impression que l'école « *l'a sauvé* » car il était « *malheureux* » dans le cadre familial. Leurs visions et expériences sont donc radicalement opposées : « *Ce qui est compliqué du coup à gérer. Et en fin de compte, vu qu'on a vraiment deux positions très différentes… cela repose un peu sur Emile, on fait vraiment en fonction de lui.* » (Marina, gérante d'un atelier de pratiques artistiques libres (ex-professeur de musique en conservatoire), Bac+5, 2 enfants de 7 et 2 ans, IEF). Face à la difficulté de trouver un compromis, Marina m'indique s'être davantage appuyéee sur l'opinion de son fils Emile, qui joue le rôle de régulateur dans la prise de décision. Toutefois, l'avis de celui-ci est évidemment influencé par ses parents. Baptiste, de son côté, n'accepte pas l'instruction en famille. Après un an d'IEF, il décide d'inscrire l'enfant en moyenne section de maternelle. Emile fréquente alors l'école tous les jours, mais pas en journée complète. Ses crispations liées au choix d'instruction conduisent finalement Baptiste à quitter Marina : « *Il m'avait dit ces dernières années que soit Emile allait à l'école, soit il partait* ». Marina le décrit comme un choc : « *Je ne comprenais pas ce que notre relation de couple avait à voir avec notre pensée parentale* ». Elle indique par ailleurs que leur séparation n'a pas résolu le problème puisqu'ils sont toujours en désaccord. Finalement, Emile fait des allers-retours entre l'instruction en famille et l'école. Malgré tout, Marina a la garde majoritaire des enfants et ne souhaite pas devoir gérer le transport vers l'école. Comme son lieu d'habitation ne dispose pas de transport scolaire, elle a fait savoir à son ex-conjoint que s'il ne prenait pas en charge ces allers-retours, elle n'assumerait pas cette tâche. Comme ce dernier ne peut pas s'en occuper, ils parviennent à s'accorder pour que Marina fasse l'instruction en famille : « *Il m'a dit : "J'ai décidé de te faire confiance, je te laisse faire l'IEF, comme tu le voulais"* ». Malgré tout, le père ne reste pas convaincu et insiste auprès de son fils pour qu'il aille à l'école. Emile connait donc une seconde fois une période courte d'école avant de retourner dans le régime d'instruction en famille.

Dans le couple de Sonia, le choix de l'école a aussi participé à creuser un fossé entre elle et son ex-conjoint :

> On parlait tout à l'heure de comment les parents peuvent changer, moi ça m'a ouvert sur d'autres choses, et ça m'a donné aussi une certaine liberté de pensée, qui n'a pas forcément été dans le bon

> sens de son côté (rires) on va dire. Donc voilà l'IEF assez vite, je me suis dit on ne va pas se lancer là-dedans, ça va faire un clash trop monstrueux, et du coup j'ai... j'ai entendu parler de l'école démocratique. (Sonia, Cheffe de projet informatique, Bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole Démocratique)

Les choix d'instruction peuvent donc être sources de conflit pour les couples dont les membres expriment des convictions différentes, parfois au point de faire imploser le lien conjugal. Ces désaccords se soldent généralement par l'issue préférée par la mère, sur qui repose l'essentiel des tâches éducatives. Et même si les parents sont d'accord sur le principe, la réalité quotidienne de l'instruction en famille peut également conduire à des séparations. Lou m'indique par exemple n'avoir jamais été en conflit avec son ex-conjoint, mais elle mesure les conséquences de ce projet sur leur couple : « *J'ai le sentiment que ce choix a porté sur notre épuisement de couple, dans le sens où nos charges mentales, émotionnelles et sociales étaient importantes pour accompagner les filles et défendre et promouvoir nos choix par ailleurs, auprès de l'Education nationale et de notre entourage.* » (Lou, Conseillère conjugale et familiale au Planning familial (ex-infirmière puis mère au foyer), Bac+3, 4 enfants 19, 17, 14 et 8 ans, IEF). Les différences d'investissement conduisent parfois à un décalage tel que le couple ne tient plus ensemble. En l'occurrence, la présence importante de Lou auprès de ses enfants, tant qualitativement que quantitativement, ajoutée à son fort investissement dans le mouvement associatif d'instruction en famille, a creusé un fossé entre elle et son conjoint.

Sans que cela conduise à une rupture, la sélection de l'école a été particulièrement épineuse pour Christophe et María. Tous deux ont des visions très différentes des apprentissages qui s'enracinent dans leurs parcours scolaires divergents (cf chapitre 2). Christophe a été moteur dans le choix d'inscrire ses filles en école démocratique. Pourtant, María était par principe opposée à placer ses enfants dans le privé, ayant elle-même bénéficié d'une scolarisation à l'école publique :

> Pour moi c'était une déchirure, hein, de… de passer dans le secteur privé. J'ai toujours dit que… voilà, l'éducation c'est… Enfin l'instruction, ça doit être quelque chose d'universel et… et d'offert à tous les enfants, quel que soit le niveau social… Que je… je tiens aussi à une mixité euh… individuelle, culturelle et sociale… Si ! J'y tiens ! (María, Enseignante-chercheuse en biologie, Bac+8, 2 enfants de 7 et 4 ans, Ecole démocratique)

Chez María, on retrouve l'importance d'inculquer le goût de l'effort aux enfants qu'elle raconte avoir elle-même cultivé par le biais de ses parents : « *L'effort est important et puis pour… pour atteindre un objectif, bah voilà, faut parfois un peu trimer et puis répéter, répéter les choses pour y arriver, parce que voilà, parce qu'il faut apprendre, mémoriser, les mots faut les… pouvoir les reconnaître, etc.* » Christophe réagit aux propos de sa conjointe en entretien en exprimant son désaccord. Selon lui, il n'est pas nécessaire que ce goût de l'effort soit transmis par une personne extérieure. Il peut s'acquérir au cours de sa propre expérience et à travers ses propres échecs. Il est également intéressant de noter que Christophe se disait prêt à se dédier à l'éducation de ses enfants en faisant l'IEF mais que María s'y est opposée. Alors que Christophe était favorable à l'idée d'arrêter son activité professionnelle, María craignait de devoir également réduire voire délaisser la sphère professionnelle à laquelle elle est attachée. Elle trouvait en outre cette option trop radicale et avait peur d'un certain enfermement. Une fois acté le choix du privé, Christophe et María n'étaient pas entièrement d'accord sur la pédagogie à privilégier. Ils ont d'abord envisagé une école Montessori dans le même quartier où se trouvait l'école démocratique, mais leur fille était sur liste d'attente et ils n'ont pas eu de place. L'aînée avait en effet été sensibilisée à l'approche Montessori car son instructrice de moyenne section mettait en place cette pédagogie dans sa classe. Pour Christophe, cela restait toutefois limité car les enfants n'étaient, selon lui, pas suffisamment libres. Accepter une scolarisation en école démocratique est revenu finalement à obtenir une certaine paix conjugale pour María. Pour se conforter dans ce choix, elle tente de se rattacher à des aspects pédagogiques qui sont peu ou pas présents en école traditionnelle : « *J'ai envie pour elle qu'elle soit capable de se débrouiller et de s'affirmer… et euh… et donc c'est… au travers de ces démarches-là, c'est aussi une prise de confiance en soi qu'on n'a pas forcément dans l'école classique* ».

Si les dissensions au sein des couples sont plutôt minoritaires au sein du corpus d'entretiens, en raison de la délégation quasi exclusive des décisions aux mères, les pères expriment toutefois une attention plus importante aux visées instrumentales, pouvant être source de résistances. Il faut cependant nuancer cette analyse en signalant un possible biais de sélection de la population d'enquête. Il est en effet moins probable que les couples où il y a un conflit sur les projets éducatifs se portent volontaires pour réaliser un entretien ; or il se peut que les logiques de négociations

soient un peu différentes chez ces couples-là. De même, dans certains couples, le conflit s'est résolu par une scolarisation à l'Ecole traditionnelle, ce qui ne me permet pas de les capter dans l'échantillon d'enquête.

1.3. Se trouver ou se placer ? Entre visées instrumentales et expressives chez les pères et les mères

On a vu que si les pères manifestent généralement leur assentiment et suivent l'avis de leur compagne, ils portent toutefois une attention plus grande à l'instrumentalisme, contrairement à la priorité donnée à l'expressivité chez les mères (van Zanten, 2009, p. 132). Quelques pères manifestent donc leurs inquiétudes dès l'annonce par leur compagne de la possibilité de sortir du système traditionnel :

> Amaya : Mais là où ça a été compliqué, c'est que… ça a été pour euh… convaincre mon mari.
>
> Pauline : D'accord, ah oui ?
>
> Amaya : Parce qu'alors lui… euh… pur enfant de… de de… de l'école publique, euh… parents professeurs… Enfin voilà euh… l'école privée bon… ça, il a bien vu, ça allait parce que c'était… voilà, ça allait. Mais alors le hors contrat, panique à bord. Alors là.
>
> Pauline : Ah oui.
>
> Amaya : Absolue, absolue. Il avait vraiment du mal à s'y faire, à cette idée-là. Moi j'étais sûre que c'était ce qu'il lui fallait, donc ça nous mettait… tous les deux en difficulté, hein parce que… on était pas du tout… On voulait chacun le mieux pour notre enfant, mais ce n'était pas la même chose ! (petit rire) On n'avait pas la même idée du mieux… Et là, on a eu de la chance, c'est que j'avais… pris rendez-vous avec le Centre Cogitoz… qui est un centre spécialisé dans la précocité. […] Et elle me dit : « Bon alors, où est-ce que vous en êtes ? » Donc je lui explique toutes les recherches d'école que j'avais faite et je lui dis « Puis y a Boris Vian[172]. » […] Et là, on l'a vu être soulagée « Ah mais si vous avez une place à Boris Vian, vous êtes sauvés ! Tout va bien ! » (petit rire de Pauline) Et là, mon mari a été rassuré en disant « Bon ben c'est donc où c'est… c'est pas… c'est pas une secte, c'est pas machin, c'est un truc qui est bien, voilà. »
>
> Pauline : Hm. Oui, il lui fallait peut-être euh… une a… une approbation euh… par une professionnelle euh…

[172] Le nom de l'école a été anonymisé pour protéger l'identité des enquêtés.

Amaya : C'est ça. C'est ça. Qu'on ne faisait pas une folie en la mettant dans un truc hors contrat… enfin voilà. Ça, ça le… paniquait pas mal. (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, EPE pour les 2 premiers)

La négociation au sein du couple n'a donc pas été évidente et il a fallu qu'Amaya convainque son mari, Philippe, que l'école Boris Vian permettrait aux enfants d'aller mieux. Pour cela elle s'est appuyée sur la légitimité d'un centre de neuro-psychologie et psychothérapie intégrative spécialisé sur la précocité. L'avis d'une professionnelle a semblé rassurer son mari qui avait une vision fortement dépréciative de cette école. Cette appréciation reposait en partie sur le manque de recul sur ce type d'écoles et sur la difficulté à évaluer leur impact sur la carrière scolaire des enfants. Le modèle de l'Education nationale lui semblait plus rassurant car il disposait d'évaluations régulières. C'est un modèle par lequel il est passé lui-même et dans lequel il croit. Au contraire, les motivations d'Amaya sont reliées à des valeurs expressives. Elle souhaite avant tout que ses enfants soient heureux, accueillis tels qu'ils sont et qu'ils soient formés différemment des autres enfants pour leur bien-être. Cette vision de l'instruction n'inclut pas que la pédagogie utilisée par l'école soit validée par la communauté scientifique, tant que l'école est capable d'amener leurs enfants vers leurs objectifs.

Plus tard dans l'entretien, lorsque je lui demande si l'opinion de son mari a changé, elle m'indique qu'aujourd'hui ils sont d'accord, en précisant que les effets positifs sur les enfants ont permis de confirmer que c'était « *le bon choix* ». Il peut donc y avoir une première phase de doute auquel succède un accord explicite lorsque le conjoint obtient des garanties. Amaya ajoute : « *Il me fait confiance parce qu'il voit bien à quel point les enfants… vont beaucoup, beaucoup mieux depuis qu'ils sont à Boris Vian, donc ça nous a sauvé*[173] *nos enfants, hein, vraiment, cette école* ». Les craintes de Philippe concernaient l'avenir professionnel des enfants. Pour lui, l'école est déterminante car elle conditionne en partie le futur des individus. Il est intéressant qu'Amaya signale que leur définition du « *mieux* » diffère. Pour son mari, la « bonne école » est une école

[173] Amaya précise que son fils cadet était « déscolarisé » à cause de l'école et que sa fille aînée était « désocialisée » et « se scarifiait ».

réputée et bien classée tandis qu'Amaya valorise le fait que « *les enfants [soient] bien dans leur peau* » :

> Amaya : Sa réaction, par exemple, quand on a su que notre fille était précoce, c'était « Ben on va la mettre à Henri IV ! »
>
> Pauline : Oui, c'était plutôt le côté, du coup…
>
> Amaya : Et moi je disais : « Mais tu la mets à Henri IV avec que des élèves bons, elle perd ses moyens ! C'est terminé, on la perd, là ! C'est terminé ! […]
>
> Pauline : Sa vision était finalement plus élitiste, quelque part, que la vôtre qui…
>
> Amaya : Oui, c'est ça, mais lui, il a fait de très bonnes études et il voit à quel point… Lui c'est un pur produit de l'école républicaine. L'ascenseur social par l'école républicaine, c'est… voilà. Donc pour lui, ce qui avait fonctionné pour lui devait fonctionner pour ses enfants. […] Par rapport à ça, il admire encore beaucoup les enfants de ses copains qui suivent… de très bonnes études… à Louis-le-Grand et Stanislas… […] Moi je suis convaincue qu'avoir une école qui a appris à nos enfants à… accepter la différence et à s'appuyer sur ses forces et à accepter ses propres faiblesses et à accepter l'autre tel qu'il est, c'est le préparer au mieux à l'avenir. Ils n'auront peut-être pas…. Polytechnique… ou HEC… mais je pense qu'ils auront une flexibilité d'adaptation qui sera nécessaire pour le futur. […] Je n'en ferais peut-être pas les cadors de la finance ou de je ne sais pas quoi ! (petit rire) Parce que moi, je m'en fiche un peu, quoi ! Mais voilà. Euh… Là-dessus, lui, il ne serait probablement pas tout à fait d'accord.

L'extrait d'entretien suivant démontre l'importance de l'ambition chez le père tandis que cet aspect est moins présent chez la mère, ce qui peut se rapporter aux parcours scolaires et professionnels des deux parents. Amaya vient d'un milieu très favorisé à fort capital économique et culturel. Ses parents ont fait de grandes études dans des écoles de commerce réputées, modèle qu'elle a suivi puisqu'elle détient également un Master d'une école de commerce privée bien classée/reconnue. Toutefois, elle n'a pas poursuivi cette voie par la suite et s'est formée pour être conseillère conjugale et familiale. Les parents de son conjoint appartiennent aux classes moyennes et disposent d'un capital économique plus faible et d'un capital culturel important. Fils d'une institutrice et d'un enseignant dans le secondaire, Philippe est monté dans l'échelle sociale en entrant à Polytechnique puis dans une grande université de la côte Ouest étasunienne. Il occupe aujourd'hui un poste de cadre financier. Leurs trajectoires et aspirations sous-tendent leurs

appréciations différentes de la scolarité. À ceci s'ajoutent des désaccords idéologiques sur la question du privé ou du public. Plusieurs mères m'ont ainsi dit que leur conjoint était « pro école publique ». Amaya l'emporte dans la négociation, signe de son plus grand pouvoir décisionnaire quant aux enfants. Quelques pères font aussi preuve d'aspirations différenciées selon le genre de leur enfant. Ils sont ainsi plus ambitieux concernant leurs fils :

> En fait lui c'est assez marrant... enfin parfois sujet à prise de tête mais lui ce qu'il voit, c'est que pour ses filles... bizarrement il ne se fait pas de soucis. Mais son fils tu vois, je ne te le cache pas que... il rêve un peu de grandes études pour lui. Celui qui est à l'école démocratique quand-même, je pense que son rêve absolu ce serait HEC tu vois. Alors que je pense que Balthazar n'est absolument pas fait pour faire une grande école. Intellectuellement, il en a très largement les capacités mais c'est un gamin, je pense que dans sa construction psychologique il n'est pas fait pour ça quoi. Et ça, c'est prise de tête entre lui et moi, et moi, j'essaie de le convaincre de se dire que ça va aller. (Joséphine, Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF)

Le conjoint de Joséphine souhaite que son fils puisse être autonome et qu'il n'ait pas à occuper une position hiérarchique inférieure, ce qu'il qualifie de *« sbire »*. Il craint que le passage par l'école démocratique compromette ses chances d'accéder à de grandes études.

La focalisation sur les visées instrumentales chez les pères est particulièrement liée à l'âge des enfants. S'ils acceptent volontiers l'idée d'une instruction alternative au début de l'enfance, ils sont plus réticents à ce que ce parcours soit prolongé dans le temps :

> En revanche je sens que dans le futur ça pourrait se compliquer parce qu'il a du mal à envisager que les enfants puissent rester en IEF tard, entre guillemets. A partir de 10-11 ans ça le choque un peu je sens, mais encore une fois il dira sans doute que c'est à moi de décider ! (Romane, Mère au foyer (ex-assistante de direction), Bac+2, 2 enfants de 7 et 5 ans, IEF)

Les pères sont avant tout soucieux de voir les résultats scolaires et attendent donc des preuves positives de l'expérience alternative. Plusieurs mères m'ont ainsi signalé que leur conjoint leur avait donné un accord de principe mais ne souhaitaient pas forcément s'engager sur le long terme et voulaient donc rediscuter régulièrement le choix. Certains pères négocient dès le départ la durée de l'expérience, comme le mari de Louise pour qui l'IEF devait être une solution provisoire permettant un retour rapide à l'école. Louise m'indique qu'elle aurait souhaité

continuer une année supplémentaire mais qu'elle ne pouvait pas aller à l'encontre de son mari. Certains couples optent pour une solution de compromis entre les visées instrumentales et les visées expressives, par le biais de la pédagogie ou du modèle éducatif utilisés :

> Ils n'ont jamais été… si tu veux, aucun de nos enfants ne sont allés à l'école primaire. Jusqu'au point où le grand, là, il devrait être en sixième mais il est… il est le… en fait on est plus des, des… Ben ce n'était pas ma décision, c'était l'idée d'Ina à la base. Et elle est plus… elle est plus extrême là-dessus. Elle est plus partisane du unschooling que du homeschooling, tu vois ? Et moi, je suis plus dans le… homeschooling, parce j'ai besoin de me raccrocher à… à quelque chose. Donc le compromis qu'on a trouvé c'est que… moi je leur fais l'école à la maison. […] J'ai beaucoup… essentiellement insisté quand ils apprenaient à lire et à écrire CP – CE1 (toux) … Et puis on leur fait des cahiers d'exercice avec des… des, des, des… la collection Hatier… bref, peu importe (Baptiste, Directeur Industrialisation dans une entreprise multinationale, Bac+5, 4 enfants de 12, 9, 6 et 2 ans, IEF)

Cette différence entre les pères et les mères est parfois naturalisée, comme dans l'entretien avec Sylvie qui m'indique que les hommes sont généralement plus réticents à faire l'IEF, ce qui était le cas de son mari. Elle rapporte cette différence à la « nature » des femmes : « *C'est à la femme de prendre sa place dans le monde et d'insuffler quelque chose de nouveau, de différent, car la femme a ce côté intuition et sentimental* ». Selon elle, les femmes ont une subtilité plus importante que les hommes. L'utilisation du singulier montre sa croyance en une essence féminine, qui consiste à naturaliser les différences entre les hommes et les femmes. Comme on l'a vu ci-dessous, les pères semblent préoccupés par les aspects pratiques et matériels tandis que les mères valorisent leur intuition et ce qu'elles jugent bon pour l'enfant. Toutefois cette tension entre instrumentalisme et expressivité existe bien sûr chez les mères :

> Guenaëlle : Ça va se corser quand il va falloir faire le choix [*de l'école primaire, son fils étant actuellement en maternelle*]. D'ailleurs ça va se corser aussi au sein de mon… couple !
>
> Pauline : Ouais… Tu ne sais vraiment pas si…
>
> Guenaëlle : Moi-même, je ne suis pas complètement convaincue. Le… Pour le jardin d'enfants, j'étais complètement convaincue et du coup, en fait, en gros, il [son conjoint] n'a pas vraiment eu le choix. Là, il va falloir que moi je sois convaincue, que je sois un peu plus en contact avec ce qu'il se passe dans cette primaire, pour savoir comment ça se passe…
>
> Pauline : Parce que tu dis, ouais, c'est trop jeune ?

Guenaëlle : Euh… Ce n'est pas que je dis que c'est trop jeune, c'est je dis que : il faut que j'assume que mon enfant, il ne saura pas lire à 6 – 7 ans comme les autres… Enfin… (Guenaëlle, Codirectrice d'une agence de communication (association), Bac+5, 1 enfant, 4 ans, Ecole Steiner)

Les réticences des pères se mêlent aux propres incertitudes des mères qui oscillent entre des choix raisonnables et passionnels : « *À ce stade se pose la question du primaire… La raison me dit que jusqu'à six ans c'était déjà bien, la passion me donne déjà du mal à m'imaginer l'emmener à l'école publique* » (Yasmine, Enseignante d'économie en lycée professionnel, Bac+2, 1 enfant de 4 ans, Ecole Montessori).

1.4. Quelques pères moteurs dans le choix d'instruction alternative

J'ai insisté jusqu'ici sur le rôle crucial des mères dans la décision et la prise en charge du projet. Une minorité de pères est néanmoins à l'initiative des choix d'instruction dans le couple. On a pu voir par exemple ci-dessus le rôle de Christophe dans l'élection de l'école démocratique. Pour lui, cette solution était non-négociable. Ayant connu une scolarité désastreuse, il a un avis plus radical que sa conjointe. Par ailleurs, le fait qu'il ait adapté son emploi du temps et sa vie professionnelle pour pouvoir s'occuper des filles, contrairement à sa femme qui travaille à temps plein, implique un rapport de pouvoir en sa faveur.

Pour ces pères, ce choix va de pair avec une bifurcation biographique, à la fois dans la sphère professionnelle et dans la sphère familiale. Être père participe pour eux d'une construction identitaire forte : c'est à la fois une occasion de développer ses connaissances et de se construire en tant qu'individu (cf chapitre 4). Comme Christophe, d'autres pères ont réajusté leur temps pour être présent auprès de leurs enfants. Marco s'est reconverti professionnellement au moment où il a opté avec sa conjointe pour la déscolarisation de leurs filles. C'est lui qui acte ce choix tout en prenant sa part dans la mise en œuvre. C'est d'ailleurs sa fille qui me raconte comment son père a pris cette décision :

Extrait du journal de terrain au domicile de la famille Bouvreuil, 17 juin 2018

Flore a des souvenirs précis du moment où ils ont décidé qu'ils feraient à l'école à la maison. Elle se trouvait sur un sofa dans l'entrée et avait des douleurs au ventre. Elle devait partir en classe verte, elle était en CE2, mais Marco était venu la chercher car elle ne se sentait pas bien ; il a donc appelé

la maîtresse pour dire qu'elle n'irait pas. Blanche aussi s'en souvient car elle voulait rentrer également de la classe verte. C'est à partir de ce moment-là que Marco a demandé frontalement à Flore si ça lui plairait de ne plus aller à l'école, et elle a accepté. Flore m'a expliqué qu'elle voyait ça comme une expérience, rien ne la retenait à l'école, elle avait des ami(e)s mais n'y était pas très attachée, donc ce n'était pas un problème de ne plus y aller. Juste après, Marco a passé un coup de fil à Solenne pour dire : « *Je ne sais pas ce que tu fais, mais ici on ne va plus aller à l'école* », et cela a été le début de la déscolarisation.

C'est donc ici le père qui signale à sa compagne la décision qu'il a prise en concertation avec sa fille, mais sans le consentement de sa compagne. Cette répartition des rôles est confirmée plus tard en entretien par les parents :

Marco : Ben c'est marrant parce que je dirais que là c'est presque équilibré […] Donc je pense qu'il y a une combinaison un peu, parce que bon, Solenne est moins entreprenante, peut-être, dans le fait de s'engager dans le monde, ou d'aller... peut-être...

Pauline : C'est ce que Solenne disait quand tu me disais que lui décidait...

Solenne : Il tranche.

Marco : Ben l'histoire de l'école c'était ça, quitter l'école c'était ça.

Solenne : C'est vrai. (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3 et Marco, Electricien, Bac+2, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

Avant l'IEF, Marco était impliqué dans l'association de parents d'élèves de l'école privée sous contrat d'inspiration Freinet où étaient ses filles. Il était important pour lui de montrer à ses filles qu'il s'investissait dans la vie de la communauté, qu'il n'était pas juste consommateur d'un service. Marco parle du choix de l'IEF comme une expérience identitaire et insiste sur le rôle différent que cela lui a donné en tant que père.

Chez Ingrid et Johan, c'est également Johan qui a été à l'initiative des démarches. N'ayant pas eu de place à la crèche, c'est Ingrid qui a pris la garde de leur fille aînée. Le couple a perçu les bienfaits de cette présence parentale. Johan a commencé à se renseigner sur les écoles alternatives :

Parce que moi j'aimerais bien qu'elle apprenne suivant d'autres idéologies, donc on s'est renseigné, on aimait bien la pédagogie Montessori, on la pratiquait déjà un tout petit peu à la maison. De là, de

fil en aiguille j'ai trouvé l'école Steiner, les écoles démocratiques qui font de l'IEF mais à l'école. Et j'ai eu des entretiens, en fait ça ne s'est pas toujours très bien passé. […] Donc suivant nos besoins, nous, on voulait qu'Alicia soit à l'extérieur le plus souvent possible. Ce qui m'avait choqué, en fait, c'était que les enfants ne restaient que 30 minutes à l'extérieur. Et ils disaient qu'ils ne peuvent pas rester plus de trois minutes parce que c'est fatigant, alors que nous, à Vancouver on restait toute la journée à l'extérieur avec Alicia dans la forêt à écouter les animaux et s'amuser sur les arbres et tout. (Johan, Dessinateur, Bac+3, 2 enfants de 4 et 1 ans, IEF)

Johan ne garde pas un bon souvenir de l'école, et par les voyages qu'ils ont pu réaliser avec sa compagne au Canada et en Finlande, il se construit une autre image de l'école. Si sa femme partage ses convictions, il a été moteur pour prendre la décision d'instruire en famille et participe régulièrement aux rencontres IEF.

Enfin, Paul fournit un autre exemple de père décisionnaire et participant au projet d'instruction. C'est lui qui répond au questionnaire que j'ai envoyé et qui réalise l'entretien avec moi. A ce sujet, il me signale que son épouse est « *très sollicitée et n'est pas sûre d'être disponible* », raison pour laquelle c'est lui qui propose de parler en leur nom à tous les deux. En effet, son épouse intervient comme les autres parents, pour assurer l'encadrement des enfants et des apprentissages à l'école alternative qu'ils ont eux-mêmes fondée. De son côté, Paul a une activité d'indépendant en parallèle et est donc moins investi que sa compagne. Toutefois, c'est ensemble qu'ils ont créé cette école, à la suite de leur participation à un stage sur la parentalité bienveillante au centre de formation du Hameau des Buis[174].

Contrairement au cas où les mères prennent seules la responsabilité de leurs choix, l'investissement des pères transforme la décision en projet de couple. La démarche est plus facile à porter quand les deux parents sont d'accord et qu'ils s'y engagent conjointement. Lorsque la négociation est impossible, la relation conjugale en pâtit parfois jusqu'à la rupture, sans pour autant faire disparaître la problématique du choix d'instruction. Toutefois, la plupart du temps, ce sont les mères qui tranchent en dernière instance puisqu'elles ont généralement la garde principale des enfants. Si la préférence donnée à l'expressivité est acceptée par les pères dans un

[174] Ce centre a été fondée par Sophie Rabhi et son époux Laurent Bouquet et fait partie du mouvement Colibris : https://www.colibris-lafabrique.org/les-projets/hameau-des-buis-ecole-la-ferme-des-enfants.

premier temps, il n'est pas dit que cet accord ne soit pas renégocié plus tard lors du passage au collège et au lycée. Les données ne permettent pas d'avoir suffisamment de recul sur cette question étant donné l'âge des enfants concernés dans cette enquête. Dans la section suivante je montre que cette répartition du pouvoir décisionnel concernant l'instruction des enfants reflète un partage des tâches genré au sein du foyer.

2. La répartition des tâches domestiques et parentales au sein du foyer

1.1. Assumer seule la décision

Comme on l'a vu dans la section précédente, la personne ayant le dernier mot concernant l'instruction des enfants est généralement la mère. C'est aussi celle qui, le plus souvent, porte ce choix en assurant le « *suivi* » (Daminger, 2019). Comme le montre Daminger, ce temps de suivi consiste à s'assurer que la décision répond de manière satisfaisante au besoin identifié. Les mères ayant opté pour l'instruction en famille en assument l'organisation et la mise en application. Cette répartition des tâches genrée, peu questionnée, est perçue comme naturelle pour les mères interrogées. C'est à elles qu'il incombe de s'occuper des enfants :

> Ben à l'époque c'était vraiment un choix de couple, de couple parental, de dire : "Ben moi je vais bosser, et toi tu restes à la maison pour t'occuper des enfants", moi je n'aurais pas pu aller bosser et lui n'aurait pas pu à mon sens rester à la maison, donc ça tombait sous le sens, pas dans le sens épanouissement j'entends, vu qu'on avait chacun... Puisqu'il est également infirmier, je veux dire, y'en avait pas un qui gagnait beaucoup plus que l'autre, parce que parfois dans les familles on fait le choix du plus gros salaire. (Delphine, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans, IEF)

* * *

> Pauline : Et comment as-tu procédé dans ta tête pour t'organiser, tu t'es dit : « Je vais m'arrêter » ou « Non, on va tous les deux travailler à mi-temps » ?
>
> Carole : Non c'était clair pour moi que c'était moi qui allais m'arrêter de travailler, car Thierry a quand-même beaucoup plus de mal avec la bienveillance, dans la pratique, que moi... Je savais que lui ne voudrait pas s'occuper des enfants comme ça, longtemps, encore maintenant... il le fait de plus en plus, ... mais ouais c'est encore difficile pour lui d'avoir les trois en même temps... il arrive vite…

Dans les extraits précédents, Delphine et Carole présentent cette organisation comme un équilibre familial et conjugal. Le fait que leur conjoint s'occupe des enfants ou en tout cas se charge d'une partie de l'instruction en famille n'est pas envisagé. Delphine et Carole ont une conscience très forte de leur responsabilité en tant que mère et s'engagent à l'assumer. Le père joue un rôle de soutien en contribuant sur le plan financier et matériel à la réalisation de l'instruction en famille, selon la figure de l'homme pourvoyeur des ressources du foyer (*male breadwinner*). Ces résultats sont en accord avec les travaux menés sur la population française. Les divisions du travail et des responsabilités fondées sur le sexe s'intensifient généralement lorsque les couples deviennent parents (Fox, 2009; Bigot et al., 2015). Bien que la contribution des hommes aux tâches domestiques ait augmenté dans les trois dernières décennies, notamment dans l'éducation des enfants, les femmes participent toujours plus aux tâches domestiques que les hommes[175] .

L'augmentation du temps dédié aux enfants par les pères et les mères concerne en particulier les parents les plus diplômés, c'est-à-dire les parents de notre enquête. Ces parents préfèrent réduire le temps passé aux tâches ménagères pour s'occuper de l'éducation des enfants. Lorsque les pères participent, c'est plus pour des activités spécifiques comme les jeux que pour les activités de soin aux enfants (Barnet-Verzat, 2009). On retrouve cette différenciation des tâches éducatives dans la population enquêtée ; elle est particulièrement accentuée chez les familles IEF où la mère est présente pour le temps quotidien tandis que le père participe à un temps plus exceptionnel car plus rare :

> Je peux me tromper mais j'ai l'impression que moi, comme je les vois tout le temps, je peux plus facilement la laisser faire sans rien proposer. Donc un jour on reste à la maison, je ne propose rien, on mange, etc et là elle me dit : ''J'ai envie de faire ça ou ça''. Et lui comme il les voit moins, il a envie

[175] Les autrices indiquent par ailleurs que ce rééquilibrage est en partie dû à une baisse du travail domestique dans les foyers, certaines tâches ayant été externalisées : « *Apparaître comme libérée des contingences ménagères peut même être valorisé dans les classes supérieures. Les possibilités d'externalisation des tâches domestiques ont aussi joué un rôle déterminant en faveur de la baisse du travail domestique. Le recours croissant aux plats cuisinés, aux produits prêts à l'emploi, aux produits semi-élaborés, ou aux services de livraison à domicile ont ainsi progressé sur la période. L'emploi domestique rémunéré a également augmenté sur la période, mais il demeure réservé à une petite fraction de la population : en 1985, moins de 5 % des personnes en âge actif déclaraient avoir recours à une aide domestique rémunérée, cette proportion est passée à 7 % en 2010.* »

de faire quelque chose de particulier avec elles. (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF)

Les données du questionnaire corroborent ces résultats. Au sein du foyer, les femmes réalisent davantage de tâches domestiques que leur conjoint, notamment la cuisine, le linge, le ménage, le rangement et les courses. Certaines tâches sont réparties de manière équitable comme la vaisselle, le bricolage et le soin aux enfants. En revanche, l'administratif, comme les papiers pour l'école, est plutôt réalisé par les hommes que les femmes.

La répartition des tâches au sein du ménage

	Cuisine	Vaisselle	Linge	Repassage	Ménage
La femme	49,1	32,0	65,0	32,0	40,5
L'homme	15,5	17,5	6,8	5,7	7,6
Les deux de manière équitable	34,7	49,3	25,8	10,2	35,1
L'homme ou la femme de ménage	0,3	0,7	1,9	11,3	16,7
Ne sait pas, ne se prononce pas	0,3	0,5	0,5	40,9	0,2

	Rangement	Bricolage	Papiers école	Courses	Soins enfants
La femme	55,0	38,3	10,5	63,7	45,5
L'homme	6,7	19,4	66,9	7,6	1,2
Les deux de manière équitable	36,6	41,7	19,9	17,8	53,0
L'homme ou la femme de ménage	1,4	0,5	0,5	0,2	NaN
Ne sait pas, ne se prononce pas	0,3	0,2	2,2	10,7	0,3

Lecture : 49.1% des femmes répondantes ont déclaré cuisiner plus que leur conjoint.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.
NB : La variable « femme » / « homme » a été reconstruite à partir du sexe indiqué par le répondant.

Cette répartition est légèrement différente lorsqu'on compare la population instruisant à domicile et la population scolarisant en école alternative. A part les courses, les mères instruisant à domicile déclarent davantage faire l'ensemble des tâches domestiques que les mères scolarisantes. Par ailleurs, les parents scolarisants ont plus souvent répondu : « L'homme ou la femme de ménage », notamment pour le repassage et le ménage, tandis que chez les parents instruisant à domicile, ce sont les mères qui réalisent ces tâches.

Du côté des parents instruisant à domicile, cette prise en charge maternelle a aussi à voir avec leur conception de l'éducation. Les mères indiquent que leur conjoint ne serait pas prêt à faire ce qu'elles font et de la façon dont elles le font. Elles le vivent donc comme quelque chose de personnel, leur rôle étant irremplaçable :

> Pauline : Et imaginons la configuration inverse : tu as un job où tu gagnes beaucoup d'argent, et c'est plus rentable que ton mari s'arrête de travailler. Est-ce qu'il aurait rempli le même rôle que tu remplis aujourd'hui ?
>
> Floriane : Alors ouais, ouais, à vrai dire je ne sais pas parce que j'arrive même à imaginer, que je puisse avoir un boulot qui fasse que ce soit moi qui m'arrête, je n'arrive même pas à le voir. Et en plus, connaissant mon mari, je ne pense même pas qu'il se serait arrêté.
>
> Pauline : Ouais, il aurait…
>
> Floriane : Ce n'est pas... Ben il écoute beaucoup aussi hein, mais... mais je ne suis pas sûre qu'il aurait pu faire ça.
>
> Pauline : Tu veux dire qu'il n'aurait pas pu s'arrêter de travailler, c'est trop important dans sa vie
>
> Floriane : Non mais en même temps s'il pouvait s'arrêter de travailler, il s'arrêterait je crois. Mais... on n'aurait pas fait pareil je pense. On n'aurait pas la même façon de faire à la maison. Moi je vais être beaucoup dans… attends... enfin je ne sais pas, je... je ne sais pas je pense que je suis super attentive à leur bien-être, à… à l'écoute, à essayer de discuter, en même temps à…

De fait, la situation d'instruction à domicile ne vient pas modifier la participation des pères à l'éducation scolaire, la mère remplaçant le rôle de l'enseignante. Ainsi, même s'ils confieraient plus facilement l'instruction de leurs enfants à l'école qu'aux mères, les pères continuent de déléguer entièrement cette mission lorsque ce sont elles qui la prennent en charge :

> Non, non, mais moi je veux dire, enfin c'est encore le cas aujourd'hui, enfin je veux dire moi je bosse toute la journée, le soir je m'occupe vite fait des enfants, le week-end je suis très orienté bricolage, machin donc quand j'étais à la maison... donc je ne m'occupe pas de leur éducation, fin je veux dire, entre guillemets, parce que l'éducation scolaire j'entends, comme on peut la concevoir. Bon quand ils étaient à l'école, ça roulait, ce n'est pas que je ne m'en préoccupais pas, mais ils me racontaient deux trois trucs de temps en temps, ils sont dans un cadre, tu n'as pas à te préoccuper tous les jours de ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait et machin, ils racontent ce qu'ils ont envie de raconter. Et puis, depuis, c'est plus ou moins pareil car Carole les a toute la journée et c'est comme si, enfin de ma fenêtre, c'est comme s'ils étaient à l'école quoi. Je les vois que le soir quand je rentre (Matthieu, Informaticien, Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Du côté des mères scolarisantes, on retrouve un partage des tâches domestiques un peu plus équilibré du fait d'une répartition du travail rémunéré. Toutefois, lorsqu'il s'agit de l'école, les mères restent les plus concernées par ce qui s'y passe. Amaya me dit par exemple : « *J'ai été un bulldozer pour mes enfants* », insistant sur sa prise en charge intégrale du changement d'école de ces enfants :

> J'ai vraiment… Je n'ai pas lâché mes enfants, j'ai, j'ai… Ça m'a pris un temps, euh… enfin c'était toute ma… tout, toute mon énergie était… était tournée vers ça, ce qui fait que ça a pu être possible parce que... J'ai vu beaucoup de parents, après coup, qui eux… ont, ont fait confiance à l'école, ont... ont… ont un peu lâché leurs enfants et s'en veulent après. Je suis désolée pour eux parce qu'ils ont cette culpabilité. C'est… c'est terrible mais je… enfin moi, le problème c'est qu'on n'est pas tellement, euh… on n'a pas tellement d'outils pour faire face… Surtout que moi, je suis dans ce secteur-là. Moi, je suis thérapeute de couple. […] Je fais confiance, en fait, au ressenti des gens donc je fais confiance au ressenti de mes enfants. […] Donc j'avais des outils probablement que d'autres parents n'avaient pas. (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, EPE pour les 2 premiers)

Amaya porte la charge émotionnelle et mentale de ce changement d'école et m'explique avoir passé des heures à évaluer les différentes possibilités – phase d'identification (Daminger, 2019) -, à solliciter des spécialistes pour obtenir une qualification médicale des problèmes rencontrés par ses enfants à l'école. Ce temps dépensé est souvent perçu comme une disponibilité naturelle plus grande des mères. Par exemple, Amaya indique qu'elle a « *eu de la chance* » car elle était en reconversion professionnelle au moment de ces recherches, ce qui lui laissait suffisamment de temps pour s'occuper de ses enfants. Or on peut supposer que ce sont parce que

les femmes prennent en compte la conciliation avec la vie familiale dans leur schéma de carrière qu'elles disposent aussi de plus de temps pour leurs enfants. Amaya considère ainsi que tout ce travail parental représentait un « *bon mi-temps* » en termes de volume horaire :

> Ne serait-ce que les rendez-vous médicaux, les tests, les machins, les… aller les chercher à l'école parce qu'ils ont mal à la tête, euh… enfin… les écouter euh… euh… des enfants qui ne sont pas bien. En fait, c'est… c'est un bon mi-temps. Et trouver l'école. Trouver ensuite le bon système. Se poser des questions. Rencontrer des gens, euh… s'angoisser euh… se faire suer soi parce qu'on est une mauvaise mère parce que tout le monde vous le dit ! (petit rire)

Les mères indiquent généralement que c'est leur conjoint qui s'occupe des papiers de l'école (cf tableau ci-dessus), mais que ce sont elles qui organisent leur emploi du temps pour s'adapter aux horaires parfois atypiques de l'école ou pour aller chercher l'enfant. C'est le cas de Claire qui est séparée de son conjoint depuis les trois ans de son enfant :

> Pauline : Comment vous êtes-vous adaptée au fait qu'il n'y a pas d'école l'après-midi?
>
> Claire : Comme je suis professeur de violon, je donnais cours le soir après 17h, le mercredi et le samedi matin. Dans cette école, Thibaud est pris en charge les mercredis et samedis et je le vois de 12h15 à 17h, c'est le rêve. A l'inverse je suis en reconversion professionnelle aussi en partie pour avoir des horaires plus classiques et voir mon fils le soir et le week-end quand il sera au collège (déjà l'année prochaine). (Claire, Professeur de violon en libéral, Bac+3, 1 enfant de 10 ans, Ecole Pluri-pédagogies)

Dans certaines écoles où la participation des parents est requise, ce sont encore les mères qui donnent le plus souvent de leur temps. Par exemple, Claire a organisé des ventes, cherché des sources de financements à travers le mécénat, créé le site Internet de l'école : « *C'est une école qui ne s'auto-finance pas, par choix de non-élitisme, donc à chacun d'aider comme il peut à remplir les caisses.* » Dans les écoles parentales, c'est le même constat, ce sont les mères qui participent aux réunions et aux différentes tâches nécessaires au fonctionnement de l'école (voir chapitre 5. 2.2.4. Être parent dans une école parentale : payer moins et donner plus de son temps) :

> Pauline : Y'a beaucoup de papas à ces réunions ?
>
> Romane : Non, mais y'en a plus cette année que l'année dernière.

Pauline : Parce que ça aussi dans les parents que j'ai rencontrés en IEF, même si ce n'est pas forcément représentatif, c'était quand même majoritairement des mamans.

Romane : Hm, oui, nous aussi c'est quand même majoritairement des mamans. Hm. Ouais, ouais, ouais. […] Mais nous du coup, dans notre couple malgré la remise en question qu'on a de ces trucs-là, y'a des choses qu'on n'a pas partagées, quoi. Et moi, c'est sûr que l'investissement que j'ai dans l'école, il est pas du tout équitable à celui qu'a Etienne. Et pour l'instant nous, ça nous va mais c'est remis en question régulièrement et c'est quand même constamment à réfléchir. Après, le fait est qu'Etienne ne pourrait pas supporter ce type de réunion. (Romane, Mère au foyer, (ergothérapeute), Bac+3, 1 enfant de 6 ans, Ecole Steiner)

Ce qui est intéressant dans ce témoignage, c'est que même lorsque cet aspect est discuté et conscientisé au sein du couple, les tâches restent inéquitablement partagées dans les faits. La répartition des tâches n'est pas rapportée à une inégalité de genre, mais à des différences de personnalité/intérêts. Les mères sont celles qui prennent les décisions concernant les enfants et celles qui en assument la responsabilité.

2.1. S'accorder du temps pour soi en IEF : un impensé ?

2.1.1. L'instruction en famille : une tâche domestique parmi d'autres ?

Malgré cette répartition assumée, les mères IEF souhaiteraient que leur conjoint puisse participer davantage. Isabelle est mère au foyer depuis l'arrivée de ses enfants et son mari travaille de manière rémunérée. Celui-ci ne participe pas à l'école à la maison en raison de cet investissement professionnel bien qu'Isabelle aurait aimé qu'il intervienne de temps en temps :

Pauline : Et il aimerait ou il n'est pas intéressé ?

Isabelle : (réfléchit) Non, c'est vraiment son rythme de vie qui fait que ce n'est pas possible. J'aurais rêvé, hein... Parce que par exemple moi, je ne suis pas très...

Pauline : Sur certains sujets.

Isabelle : Oui, par exemple faire des petites expériences, des choses comme ça, mon mari, il est très doué en électricité, donc j'aurais rêvé qu'il prenne ce... l'année où on doit faire ça, qu'il prenne du temps, alors souvent je… j'essaie de... non c'est le manque de temps qui fait que...

Cette demande d'investissement est plus forte chez les mères IEF qui travaillent, comme Laurie qui exerce, de façon indépendante, le métier de traductrice à 80%. Lors de notre second

entretien, un an après, Laurie me parle de sa fatigue et de ses doutes sur la poursuite de l'IEF. Elle aurait aimé que son mari prenne un congé long pour la soulager, « *surtout qu'il pourrait poser plein de congés mais il a un peu du mal et puis même... ça serait possible de faire un congé sans soldes mais mon mari a tellement peur.... Il a peur de beaucoup de choses, surtout l'aspect financier, il a peur de manquer, il vient d'une famille qui n'était pas très riche donc...* ». En effet, bien qu'elle soit assumée, cette répartition genrée exerce un poids important sur les mères. Pour certaines, le souci de préservation d'un espace à soi disparaît entièrement devant le rôle de mère et le souci de passer du temps avec les enfants. La centralité du travail rémunéré chez les hommes et le rôle de pourvoyeur de revenus qu'ils s'attribuent (Connell, 2005), très visible dans cet entretien, sera abordé dans le chapitre suivant. On remarque à nouveau la vision plus instrumentale de l'éducation qu'ont les pères par rapport aux mères.

Au moment de notre entretien, Camille traversait une période de crise dans sa vie de famille. Elle venait de se séparer de son conjoint, Florent, à qui elle reprochait son manque d'investissement paternel dû à ses activités professionnelles et bénévoles chronophages. Elle était alors en plein questionnement sur son identité :

> Chloé : Florent a enchaîné un poste de directeur de la communication dans une grande entreprise, un engagement associatif ENORME (insiste) et il avait repris la fac pour passer son master 2. Et moi j'étais toute seule avec un bébé de deux ans et demi, un bébé de six mois et une grande fille de six ans et demi que j'instruisais à la maison.
>
> Pauline : Toi tu étais à 500% là-dedans ? Tu n'avais pas d'engagement associatif ?
>
> Chloé : Je n'avais rien. J'allaitais deux enfants. Je ne sais même pas comment j'ai fait tout ça. Quand elle a eu un an, j'ai pété une durite. On est parti trois jours à un séminaire où Florent était engagé... je me suis retrouvée dans une chambre miteuse d'hôtel, en décembre, ça caillait. Je ne connaissais personne, avec mes trois gosses à occuper dans un appart et lui n'était jamais là et j'ai pété un plomb (rire noir). Là j'ai réalisé que moi je portais tous nos choix de vie parentaux, qui étaient des choix de vie communs mais que je portais seule. Enfin non je ne peux pas dire seule mais... en tout cas matériellement, énormément seule. Et j'essayais malgré ces choix de laisser beaucoup de temps à Florent car de toute façon il en passait beaucoup au boulot, qui était un peu un non-choix aussi de sa part hein. Il n'arrivait pas à faire autrement. Ce n'était pas épanouissant pour lui mais n'empêche que moi je ne l'avais pas à la maison pendant ce temps.

Alors qu'elle érigeait ses enfants comme une priorité absolue, elle a alors décidé de prendre davantage de temps pour elle et pour son développement personnel : « *Donc aujourd'hui [au moment de l'entretien] ça ne fait pas longtemps que j'ai repris une vie sociale* », me dit-elle. Elle s'est par exemple investie dans un atelier de sérigraphie au sein d'une association et prend des cours de chant. Elle est également en dernière année de formation pour devenir pédagogue Steiner ; une formation qu'elle a débuté aux six mois de sa benjamine (âgée de cinq ans au moment de l'entretien). Contrairement à Isabelle qui s'est projetée en dehors de la sphère familiale tardivement (voir ci-dessous), pour Chloé le besoin d'en sortir plus rapidement est devenue une nécessité. Son dévouement à sa famille implique que son bien-être provienne du bien-être de ses enfants. Toutefois, cette congruence n'est pas toujours possible. On constate également dans cet extrait la plus grande importance accordée au développement familial plutôt qu'au développement professionnel. Le scénario de dévotion familiale (Blair-Loy, 2003, voir chapitre 8) semble beaucoup plus satisfaisant pour les mères que pour les pères, rappelant l'enquête de Blair-Loy : « *Out earning a living, their husbands were missing out on the close rapport they enjoy with their children* » (*Ibid.*, p. 59).

Plusieurs études ont montré que la naissance d'un enfant a un effet négatif sur la répartition des tâches domestiques au sein du couple, généralement dû à « *l'éloignement des femmes du marché de l'emploi après la naissance pour une plus ou moins longue période (congé de maternité ou congé parental), ou par une réduction de leur activité (temps partiel)* » (Régnier-Loilier, 2009, p. 21). On observe que la prise en charge de l'instruction en famille semble renforcer cet effet négatif :

> Pauline : Comment vous vous répartissez les tâches à la maison ?
>
> Laurie : C'est un peu compliqué à dire. Pour le déménagement, il était très peu présent. Avant le déménagement, ça, ça reste une problématique... parce que... (demande à sa fille d'attendre) (interruption bruit) Ouais, la répartition des tâches, y'a rien de figé. Ça dépend. C'est compliqué avec le déménagement. Moi, vraiment, dans l'idéal j'aimerais qu'il travaille à temps partiel pour qu'il soit plus présent pour les filles.
>
> Pauline : Car tu fais essentiellement la cuisine…

Laurie : Alors, avant le déménagement il essayait de faire la cuisine car je n'aime pas ça, et lui aime bien. Mais ouais, étant donné que je suis à la maison, enfin à la maison, façon de parler, que je m'occupe des filles plus que lui, ouais, c'est moi qui fais l'essentiel quand-même. Enfin disons que si je ne fais pas l'essentiel, et que je lui dis : "Toi tu fais le week-end", ça veut dire que lui ferait les tâches ménagères et que moi je m'occupe des filles. Mais moi, ce dont j'ai besoin le week-end, c'est que lui s'occupe des filles.

(Sa fille commence à s'impatienter, je dis à Laurie qu'on va arrêter la discussion)

Laurie : Pour les tâches ménagères, aussi, j'ai pas mal de choses le soir, quand-même. Je fais aussi des choses avec les filles, ça fait partie de la vie, et... Avant d'avoir des enfants, je faisais plus que lui, même si y'a bien pire, mais y'a toujours l'habitude de la femme qu'est à la maison qui est ancré inconsciemment. (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF)

Instruction en famille et tâches domestiques semblent se recouper si bien que la mère étant celle qui s'occupe le plus des enfants, c'est aussi celle qui se charge du travail domestique.

Une minorité de pères s'engagent dans l'instruction en famille (*cf 2.4 Quelques pères moteurs dans le choix d'instruction alternative*) et adaptent leur temps de travail pour être plus présents au domicile. Cet investissement reste marginal comparé aux mères. Celles qui démarrent tôt l'instruction en famille le font généralement dans la continuité d'un congé maternité ou parental, prolongeant ainsi leur présence à domicile. Les données récoltées ne permettent cependant pas de dire si les pères qui sont investis dans l'IEF participent aussi davantage aux tâches domestiques.

2.1.2. Se dégager du temps pour soi

S'accorder du temps pour soi semble être impensé pour les mères les plus dévouées à la famille. Le modèle de dévotion à la famille implique en effet de reléguer au second plan l'investissement dans la sphère professionnelle (voir chapitre 8). Isabelle, qui a décidé de se consacrer à l'éducation de ses enfants, instruit encore trois de ses enfants en famille lors de notre entretien ; les autres ont intégré le circuit scolaire au moment du collège. Au moment de notre entretien, elle m'indiquait occuper une situation professionnelle depuis un an, ayant plus de temps pour elle :

> Je travaille sur les réseaux sociaux en fait. Je fais toute la promotion sur Facebook, Twitter, tout ça. Dans notre famille on a un site de vente en ligne de produits de terroir. Et c'est super parce que c'était le moment. Parce que les filles grandissent, y'a un moment, j'aurai plus à… faut pas non plus que je m'accroche à ça, voilà y'a… je sais déjà que ça va. Donc Blanche a 10 ans, elle va faire son CM2 cette année. Ensuite elle va partir au collège, j'en aurai plus que deux […]. Donc j'ai préparé l'avenir et je travaille sur les réseaux sociaux […]. Et du coup c'est... ben, je veux dire, ce travail c'est un peu mon temps libre aussi, c'est un peu mon évasion par rapport au quotidien, quoi. (Isabelle, Mère au foyer et micro-entrepreneuse, Bac+5, 8 enfants, 21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans, IEF (CPC))

L'insertion sur le marché du travail est envisagée lorsque les enfants sont autonomes et n'ont plus besoin de la mère. Toutefois, il semble qu'elle ne procède pas d'un calcul économique visant à octroyer à la femme une indépendance économique mais bien plutôt d'une projection dans un autre espace que l'espace familial, lorsque le moment est opportun. Isabelle indique « *préparer l'avenir* », c'est-à-dire le moment où elle n'aura plus ce travail de mère-instructrice à réaliser.

Cette abnégation est bien sûr parfois mise à rude épreuve et être remise en question :

> Pauline : Et le fait de ne pas les scolariser, ça a été une solution toujours facile ou y'a eu des moments où c'était difficile, où tu t'es dit…
>
> Océane : Ahhh… le nombre de fois où je me suis dit : ''Stop là, maintenant je vais les inscrire à l'école'', justement sur cette histoire de coupure, parce que maintenant mon dernier il commence vraiment à être autonome aussi, tu vois. Mais quand il est bébé, j'avais... même si les grands, ils avaient leur coupure, moi, je n'avais pas la coupure avec le petit, tu vois. Je l'avais quand même 24h/24 avec moi. Quand mon mari rentrait, il allait faire son jardin, on avait des animaux, donc il s'occupait des animaux en plus de moi qui m'en étais occupée dans la journée, tu vois. Donc je ne pouvais même pas avoir cette coupure en lui disant : “Bah vas-y, je lui laisse le petit une heure, je vais promener les chiens pendant une heure et je reviens, et c'est bon j'ai eu ma coupure“. Je n'ai jamais eu de coupure. (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

Le choix d'Océane de maintenir les enfants en instruction à domicile semble relever d'une réflexion logistique et économique (voir chapitre 8). Elle avait réfléchi à les scolariser dans une école en accord avec ses valeurs – une école Steiner –, toutefois cela s'avérait plus onéreux que la solution de l'instruction en famille (cf chapitre 8, 2. Des arbitrages économiques). Par ailleurs, on doit signaler que cette forte tension exprimée par plusieurs mères est souvent reliée à un défaut

de participation du père. Si aucune des mères interrogées n'est allée jusqu'au burn-out parental, la charge de travail physique et psychologique induite est parfois très importante. Lors d'une observation d'une famille en mai 2018, il m'a été extrêmement difficile de suivre le rythme de la mère chez qui j'étais. Voici un extrait d'une fin de soirée et d'un début de matinée :

Extrait du journal de terrain au domicile d'Aurore, 14 mai 2018

Quelques éléments concernant les personnes présentes lors de cette observation : Aurore est la mère des enfants, Vivien est le beau-père de l'aîné [Emile, 11 ans] et le père des trois autres enfants [Anatole 5 ans, Maylis 4 ans et Anna 16 mois].

17:49 : Fin de l'après-midi dans la maison-école ; ils font une séance de « défoulement » [mot employé par Aurore] avec des marionnettes, ils jouent les personnages de leur famille.

17:53 Vivien est venu les voir. Il est resté deux minutes. (Aurore prépare le repas pour l'ensemble de la famille, dîner, soirée)

23:00 Aurore fume sa cigarette et boit un café. Je vais me coucher. Elle va encore un peu ranger avant d'aller se coucher. Ce soir Maylis a vomi dans son lit, Emile s'est relevé car il avait soif. Son mari n'est pas venu l'aider. Il est allé se coucher vers 22h.

Lendemain : Aurore est réveillée depuis 5:30 car Anna s'est réveillée toutes les heures et à 5:30 ne voulait plus dormir. Elle lui a déféqué dessus. Emile a fait de l'anglais de 08:15 à 09:00. Apparemment Vivien a fait une crise, il est parti retourner se coucher car Aurore lui a dit : « *Toi aussi, tu manges pareil* ».

9:10 Arrivée dans l'autre maison [la maison-école], sauf Anatole qui n'arrêtait pas de siffler et qui est donc resté dans l'autre maison. Elle l'avait enfermé dans sa chambre à clé. « *Je ne suis pas ta bonne* », dit-elle à son fils aîné.

9:23 : Aurore va en haut avec les filles, elle recouche Maylis. Elle donne le sein à Anna.

Emile m'a montré son carnet de voyage quand il était à Cherbourg pour le mariage de son tonton (frère d'Aurore). Aurore lui a demandé de partir en autonomie travailler ses maths et son français. Il est parti chercher une calculatrice.

9:28: Aurore redescend avec Maylis. Anna pleure à l'étage. Elle met le déjeuner dans le frigo. « *J'ai oublié de mettre ma machine à laver* ». Aurore à Maylis : « *Je vais vite faire le linge* ». Maylis est installée avec des formes géométriques (ovoïdes, pyramides à base triangulaire / carré / ronde, ellipsoïdes)

09:32: Emile appelle Aurore, il a besoin d'aide pour ses calculs. Maylis vient voir sa mère pour lui demander quand est-ce qu'elle va voir sa marraine.

09:33 Aurore revient vers Maylis pour voir avec elle les formes géométriques.

09:37 Emile appelle sa mère.

Aurore me dit qu'elle a essayé Montessori (3 temps : d'abord on prend l'objet sans le nommer/parler, ensuite on nomme l'objet puis on demande à l'enfant de prendre l'objet qu'on demande) mais ça ne marche pas avec ses enfants car ils se sentent pris pour des « *neuneux* » car « *au départ Montessori ce n'était pas pour des enfants sans difficultés* » (Aurore)

09:39 : « Maman, j'ai un autre problème. » « Quand je te dis que j'ai pas de vie, j'ai pas de vie, j'ai même pas trois minutes » (Aurore)

09:42 Anatole vient d'arriver. Aurore repart dans la maison pour son linge. Maylis l'accompagne. Emile est toujours en train de faire ses exercices.

09:49 Aurore vient de revenir. Vivien a pris Maylis et Anatole. « *C'est bien la première fois* », dit Aurore.

09:51 Aurore est proche de la table, elle accompagne Emile dans son activité "story cubes" pour qu'il travaille l'écriture, les phrases complexes. Voir photo cahier écriture.

10:12 Aurore va fumer une cigarette.

10:17 Aurore va aux toilettes.

10:20 Emile fait une activité tressage avec du bois flottant qu'Aurore a récupéré. Aurore sort du matériel sur les petites tables.

10:29 Anatole vient de rentrer. Il était avec son père. Aurore l'installe à l'activité qu'elle a préparée pour lui et Maylis. C'est un jeu avec des images et l'enfant doit reconstituer l scène (voir photo).

10:32 Vivien emmène Maylis à Gedimat. Emile est toujours sur son activité tressage.

Comme on le voit dans l'extrait suivant, Aurore est affairée à de multiples tâches entre la vie domestique et la vie de mère instruisant à domicile. De fait, une des choses qui m'ont marquée lors de mes observations est le peu de temps qu'elle consacre à ses besoins physiologiques comme aller aux toilettes, ce que j'avais déjà pu observer dans une autre famille. Son mari (à la retraite), avec lequel elle est en instance de divorce, n'était investi ni dans la vie du foyer, ni dans le projet d'instruction en famille.

Après avoir vu la façon dont les mères négocient l'option d'instruction alternative au sein du foyer, allant dans le sens d'une augmentation de leur « pouvoir d'orchestration » (Glaude et de Singly, 1986) mais également d'une inégale répartition des tâches domestiques et parentales au sein du foyer, cette troisième section s'intéressera au rôle de l'entourage familial et amical dans les choix d'instruction alternative. Tantôt tenus à l'écart, tantôt considérés comme une aide nécessaire à la réalisation du projet éducatif des parents, les grands-parents constituent un troisième acteur de la dynamique familiale. Enfin, on verra comment ces choix sont discutés au sein du cercle amical.

3. Le rôle de l'entourage familial et amical

3.1. Le rôle des grands-parents

En France, la garde par les grands-parents d'enfants en bas âge est minoritaire, les parents optant plutôt pour des structures collectives comme les crèches ou les assistantes maternelles. Les grands-parents constituent plus « *une solution occasionnelle ou d'appoint qu'un mode de garde régulier des jeunes enfants* » (Kitzmann, 2017). Selon Kitzmann, les grands-parents présents lors de la prime enfance le sont aussi généralement lors de la période de scolarisation, pour les sorties d'école et le mercredi, ce qu'il définit comme une garde « *de routine* ». Entre trois et cinq ans, 10% des enfants sont gardés le mercredi par leurs grands-parents, ou par un autre membre de la famille lorsque ces premiers ne le peuvent pas[176] (Villaume et Legendre, 2014). 20% des enfants de trois à cinq ans sont gardés par leurs grands-parents au cours de la semaine, entre 9h et 19h ; soit 1 heure et 14 minutes en moyenne par jour (Charaval, 2016). On sait par ailleurs que les grands-parents ont tendance à être particulièrement sollicitées par les familles monoparentales et par des parents ayant des horaires de travail décalés (*Ibid.*). Peu de travaux s'intéressent à la garde des enfants au-delà de six ans[177].

---

[176] 70 % des enfants sont gardés par leurs parents, 4 % des enfants sont gardés par une assistante maternelle agréée, 8 % vont dans un centre de loisirs ou dans une structure accueillant des activités extrascolaires.

[177] L'enquête « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants » est réalisée tous les six à sept ans et étudie les solutions de garde utilisées par les parents, au regard de leurs contraintes professionnelles. Elle concerne des enfants âgés de moins de six ans. La dernière enquête date de 2013.

Certains projets d'instruction alternative reposent sur l'aide familiale qui en garantit la faisabilité. Ainsi, quelques parents ont intégré les grands-parents dans le cadre de l'instruction en famille et leur participation conditionne fortement la décision d'IEF. Côté écoles alternatives, les grands-parents interviennent pour garder les enfants lorsqu'ils ne sont pas à l'école, en particulier quand celle-ci a des horaires atypiques ou ne dispose pas d'accueil périscolaire. Les grands-parents servent le plus souvent de relais aux mères qui ne peuvent pas garder leurs enfants, et ce sont plutôt les grands-mères que les grands-pères qui s'en chargent. Cette participation des grands-parents repose sur trois conditions : une proximité relationnelle entre les deux générations impliquant leur accord avec le choix d'instruction des parents, une proximité géographique des grands-parents par rapport au domicile de la famille et une disponibilité des grands-parents (c'est-à-dire qu'ils soient libérés des obligations professionnelles). Au sein de ma population, la première condition est évidemment la plus importante et conditionne les deux autres.

Anne et Stéphane habitent dans un petit village des Alpes françaises et scolarisent leurs deux filles dans une école Steiner. Les grands-parents ne gardent que très occasionnellement leurs petites-filles alors même qu'Anne et Stéphane auraient besoin de leur aide ponctuellement, lorsqu'ils sont en déplacement par exemple et qu'ils ne peuvent pas aller chercher leurs filles à l'école. Anne et Stéphane travaillent tous les deux à 80% et leur implication dans l'école Steiner nécessite parfois de participer à des réunions le soir. Les grands-parents résident trop loin et sont de plus relativement exclus de leur vie actuelle. Anne et Stéphane ne souhaitent pas parler avec eux de l'école, ce qui limite leur participation :

> Ils sont à côté de Paris mais ils… viendraient sans problème les garder quelques jours de temps en temps s'il fallait. Donc de temps en temps, pendant les vacances, on leur amène les filles soit à Paris, soit dans leur maison de vacances à Montpellier. Mais par contre, ici, ils ne viennent quasi jamais, mais parce qu'on ne veut pas leur montrer nos choix de vie, et notamment l'école. Et… donc finalement, sur le lien entre nos enfants et leurs grands-parents je trouve que ça… ça casse un peu un truc. (Anne, Directrice d'une agence de communication associative, Bac+5, 2 enfants 5 et 3 ans, Ecole Steiner)

Ici, on voit donc que deux conditions sur trois ne sont pas remplies. Anne et Stéphane semblent avoir opté pour une stratégie du silence en mettant à distance les grands-parents par

rapport à leur choix de vie et d'instruction, par peur de désaccords. Anne m'indique même qu'ils solliciteraient sûrement davantage les grands-parents si leurs filles étaient à l'école publique. Le fait que les grands-parents vivent à proximité peut inciter les parents à leur demander de l'aide mais nécessite, dans certains cas, un travail de conviction quand les choix d'instruction ne sont pas acceptés par cette troisième génération.

Johan a décidé d'inclure sa mère dans leur projet d'instruction en famille alors même que celle-ci ne comprend pas la démarche qu'il a adoptée avec sa conjointe. Les parents de Johan sont d'origine étrangère, tout comme la mère de sa conjointe qui est polonaise. Pour les grands-parents, l'intégration à la communauté nationale est quelque chose de primordial et l'instruction en famille leur semble mettre en péril cette intégration : « *Il y a ce côté aller à l'école, avoir des bonnes notes, être bien vue, etc. Ne pas parler polonais, de parler français. Et je pense que c'est peut-être aussi ce côté-là de s'intégrer […]. C'est que si elle, elle ne va pas à l'école, est-ce qu'elle va aussi s'intégrer ?* » (Ingrid). A priori, les grands-parents ne sont pas en accord avec les convictions d'Ingrid et Johan. Ils demandent régulièrement quand leur fille ira à l'école. Pourtant, Johan a réussi à surmonter ces désaccords en montrant à sa mère les avantages de la situation : elle peut passer plus de temps avec leur fille, n'étant pas limitée par les horaires de l'école :

> Pauline : Tu disais que tes parents allaient la garder en septembre. Est-ce que vous avez d'autres possibilités de garde ?
>
> Ingrid : Sa mère qui de temps en temps l'a gardé une fois par semaine. Parce qu'elle lui parle aussi en teochew [dialecte chinois]. Pour pouvoir aussi qu'elle parle une autre langue que le français. Donc, y'avait ce côté positif qu'elle la garde. Pour qu'elle puisse elle-même...
>
> Pauline : Et justement, du coup, ça ne l'a pas investie un peu dans l'instruction en famille ?
>
> Johan : Un petit peu. Elle ne veut pas vraiment le dire. Mais c'est vrai qu'elle est vraiment contente de la voir très, très souvent, de pouvoir converser avec elle en chinois. Elle en voit les bénéfices. (Ingrid, Mère au foyer (auparavant dessinatrice), Bac+3 et Johan, Dessinateur, Bac+3, 2 enfants âgés de 4 et 1 ans, IEF)

La première condition – l'accord des grands-parents – peut donc être obtenue au prix d'un travail de conviction. Dans cet extrait, Johan insiste sur les aspects positifs de l'instruction en famille dans la relation avec les grands-parents. Bien que sa mère semble a priori opposée à ce

choix et qu'elle n'en reconnaisse pas les avantages, selon Johan elle est sûrement plus intégrée dans la vie de leur fille que si celle-ci était à l'école. Par ailleurs, il ne s'agit pas simplement d'une garde de l'enfant mais d'un moment pédagogique et transmissif puisque les parents insistent sur le fait que la mère de Johan converse avec leur fille en chinois pour qu'elle apprenne la langue.

Pour certains parents, la participation des grands-parents est essentielle. Louise est infirmière à mi-temps mais elle doit souvent travailler de nuit et ne peut pas s'occuper à plein de temps de sa fille. Elle a donc demandé à sa mère de faire partie du projet d'instruction en famille :

> Sachant que ma mère la prend, si je fais une grosse semaine de trois nuits, elle va la prendre parce que je ne peux pas m'en occuper, sachant que je ne demande pas à ma mère de faire l'école en fait. Je lui demande juste, en fait elle fait plutôt, des trucs genre art d'éveil, des choses qui sont… je ne veux pas… Ma mère, ça a été la personne à qui j'ai posé la question : ''Est-ce que t'es ok avec ça ?'' Parce qu'elle va devoir… parce que voilà c'était la condition, c'était que ma mère puisse la prendre quand moi je ne pouvais pas, quand moi ou mon mari ne pouvait pas être là. Je pense que finalement si elle m'avait dit : "Non, écoute, moi il n'en est pas question", je pense qu'on ne se serait pas lancés non plus là-dedans parce que, ben, trop compliqué au niveau de l'emploi du temps, en fait. Fallait qu'elle soit partie prenante là-dedans même si je ne lui demande pas de faire l'instruction, enfin, d'une certaine façon, après voilà, elle fait des sorties, moi, ce que je lui ai dit :''Tu peux par exemple faire cette sortie là, ça peut être intéressant'', elle l'a amené à Vulcania par exemple […]. Là elle a prévu d'aller au musée, on a un musée de peinture, parce qu'elle habite à Grenoble, y'a un musée de peinture, près de Lyon. Mais je ne vais pas lui demander de faire des maths, du français, ou alors si on fait des maths, j'ai prévu les exercices. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans, IEF pour la benjamine)

Pour Louise, opter pour l'IEF était conditionné par l'acceptation de ce projet par sa mère qui allait être amenée à y participer. Bien qu'elle indique clairement ne pas lui demander de faire « *l'école à la maison* », Louise a proposé à sa mère de faire des activités de découverte ou des sorties pédagogiques avec sa fille. Si elle ne réside pas à proximité immédiate du domicile de Louise, elle est un relais important pour permettre à Louise d'exercer son activité professionnelle tout en faisant l'IEF. Ici, on voit bien comment la réflexion sur le choix d'instruction ne concerne pas uniquement les parents, mais potentiellement les membres de la famille proche, en particulier les grands-parents. Louise a explicitement demandé à sa mère son accord avec le projet d'IEF.

Comme pour Johan et Ingrid, la prise en charge de l'enfant ne consiste pas en une simple garde à domicile ; ce moment est intégré au temps d'IEF.

Dans certaines familles, cette intégration se fait de manière plus ponctuelle. Par exemple, le fils de Delphine a réalisé l'équivalent d'un stage de « découverte en entreprise » (ce stage a lieu en classe de troisième, dans le secondaire) avec sa grand-mère : « *Il a fait de l'animation en maison de retraite et dans une association aussi, intergénérationnelle, avec des enfants et des personnes âgées. Donc voilà, elle s'intéresse toujours à ce qu'ils font* ».

Pour Solenne, qui est cadre dans le médico-social, les grands-parents aussi ont été des « *relais importants* », quand ses filles étaient plus petites (aujourd'hui, elles sont adolescentes et sont donc beaucoup plus autonomes dans leurs activités). L'organisation de l'IEF reposait sur une garde alternée et partagée entre le père, le mère et les grands-parents :

> Solenne : En gros, y'avait un jour et demi de grands-parents, un jour à fond mon mari, un jour à fond moi, et puis après du coup… là où je devenais le plan C j'étais à fond sur mon activité professionnelle quoi, on fonctionnait comme ça, chaque entité familiale, père, mère et grands-parents étaient un plan A, B, C... pour la journée, quoi (rires). On a fonctionné comme ça en rotation pendant un petit bout de temps quand-même. Aujourd'hui ce n'est plus trop le cas.
>
> Pauline : Et donc eux ont adhéré à votre démarche ?
>
> Solenne : Pas du tout (rires). Non, non, ils étaient super flippés en fait. Ma mère était hyper flippée, elle demandait comment c'était possible, ils avaient 70 ans à l'époque, bon, voilà, pour eux c'était une lubie, mon père était plus... c'est quelqu'un qui s'est fait un peu tout seul, qu'a fini cadre en dix ans, sans jamais être passé par l'université, donc pour lui, bah, oui, on apprend sur le terrain, sur le tas, partout, dans la vie, donc il était déjà plus dans cette démarche pour lui-même. Et voilà. Papa m'a dit une très jolie phrase le jour où j'ai dit "on déscolarise" : "Ben on est une équipe alors on continuera".
> (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

L'aide grand-parentale est une condition nécessaire pour les parents qui travaillent et n'ont pas d'autres moyens de garde. Certaines mères instruisant à domicile font appel à des assistantes maternelles qui sont alors parfois intégrées à l'IEF : « *En fait j'ai une organisation, donc comme je travaille, j'ai une organisation où ils sont gardés par une nounou, dans aussi cette optique d'apprentissage, on a choisi une nounou anglophone, donc là on a une américaine.* » (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori).

Pascale fait l'IEF le matin et ses enfants sont gardés les après-midis. Pourtant ses beaux-parents résident à proximité de son domicile et les gardent de temps en temps, mais comme dans beaucoup de familles aisées, les enfants sont majoritairement confiés à une assistante maternelle (Villaume et Legendre, 2014). Au tout début de notre entretien, lorsque je lui demande si elle fait l'IEF seule ou si son mari participe, Pascale m'indique : « *Alors je ne dirais pas que je le fais seule, mais je ne dirais pas que l'autre personne est mon mari* ». Elle me signale ainsi que la nounou est partie intégrante du projet d'instruction en famille, « *elle apprend plein de trucs* » à ses enfants. Elle pense même lui proposer de suivre une formation Montessori, « *mais seulement si ça l'intéresse* ».

Si la scolarisation en école alternative suppose un système de garde, certaines écoles ont des horaires atypiques ou ne disposent pas de périscolaire. Dans ce cas, les grands-parents peuvent fournir une aide lorsque les parents ne sont pas disponibles. Marie-Laure souligne le rôle de sa mère auprès de son fils : « *Le mercredi c'est avec sa mamie, ils font des activités tous les deux, c'est quelque chose auquel il est très attaché* ».

Si on a vu que les grands-parents sont parfois associés aux décisions concernant le type d'instruction, en particulier l'instruction en famille qui nécessite une organisation plus contraignante, on peut se demander comment ces choix transforment le lien entre petits-enfants et grands-parents. Par exemple, la mère de Solenne dont les filles sont en IEF, raconte après neuf ans de recul sur cette expérience, comment elle en est venue à accepter cette possibilité et apprécier le temps passé avec ses petites filles :

> Mère de Solenne : Moi, je savais ce que c'était parce que j'avais des cousins proches, ces deux enfants ont fait l'école au CNED car ils sont partis, le père a été déplacé, ils sont partis en Bolivie, et pour garder leur culture, ils ont fait tout par le CNED, ils sont rentrés ils avaient 20 ans. Ils ont suivi une scolarité normale. Et j'avais une cousine qui était institutrice, elle avait un problème cardiaque, elle était référente du CNED (…) Donc quand elle a eu cette maladie, elle a continué mais avec le CNED. Alors nous, bien sûr, ça nous a fait drôle car l'école pour nous… ça n'existait pas. Et puis on s'est habitués, on les a vues évoluer (…) pour nous ça nous a fait drôle, c'est difficile à accepter. Et puis quand on les voit évoluer maintenant… C'est pour ça que j'avais pris le côté ludique, la couture, le tricot, et puis on faisait aussi de l'informatique….
>
> Pauline : Donc chacun a apporté sa petite pierre.

Mère de Solenne : Voilà, c'est super, moi j'ai trouvé ça super, on a évolué avec elles. On habitait un petit patelin un peu plus loin, y'a une immense forêt, y'a encore une ferme avec des moutons, cochons, poules, on allait à la ferme.

Pauline : Vous pouviez passer plus de temps avec elles.

Mère de Solenne : Ah oui, on allait à la ferme, pique-niquer (…) et puis on allait en forêt, les feuilles de marronnier, les marrons au mois d'octobre, c'était… ça a été une autre vie ! Différente, mais bon. Alors après, c'est vrai que quand vous faites l'Education nationale, on vous voiture un peu vers…, vous êtes bon en maths, en français, vous êtes bon en langues… (Denise, 75 ans, retraitée, auparavant secrétaire)

Au-delà du soutien des grands-parents sous la forme de gardes, les choix d'instruction peuvent tendre les relations entre deuxième et troisième génération et ainsi avoir des incidences sur la présence des grands-parents dans la vie des enfants. C'est une génération pour laquelle l'école est primordiale, et qui manifeste un rapport exalté et mythifié à cette institution. Il est rare que les grands-parents soient familiers de l'école à la maison ou des écoles alternatives. Ceci dépend bien sûr de leur âge. Pour beaucoup, l'école est un passage incontournable et leurs témoignages montrent leur attachement à la « forme scolaire » (Vincent, 1994) : « *Moi, j'ai du mal à comprendre qu'on puisse apprendre sans aller à l'école (…) Le savoir ne passe que par l'école, pour moi (…) par exemple, comment peut-on apprendre les règles d'orthographe ? Alors il ne faudrait plus savoir bien écrire ?* ». (Monique, 73 ans, retraitée, auparavant mère au foyer). Lou raconte comment sa décision d'instruire ses filles à domicile l'a éloignée de sa famille et a conduit à l'isoler :

Lou : Ce qu'il y a, c'est qu'il faut comprendre que le choix qu'on a fait d'instruire nos enfants en famille nous met non pas juste au banc de la société, mais au banc de notre propre famille... Moi, c'est ce que j'ai vécu et qui est encore douloureux pour moi aujourd'hui. Alors aujourd'hui mes filles sont grandes, tout le monde les trouve merveilleuses, extraordinaires, etc.

Pauline : Mais à l'époque....

Lou : Je n'ai jamais eu le soutien familial et c'est une souffrance en fait... (Lou, Conseillère conjugale et familiale au Planning familial (ex-infirmière puis mère au foyer), Bac+3, 4 enfants 19, 17, 14 et 8 ans, IEF)

Lorsque les choix sont incompris, ils peuvent conduire à une rupture du lien intergénérationnel. Dans le cas de l'instruction en famille, plusieurs parents rapportent des situations de quiproquo avec les grands-parents. Le plus souvent, il s'agit d'un malentendu concernant le moment de la rescolarisation : les grands-parents pensent par exemple que l'IEF est possible en maternelle mais que les parents seront obligés de scolariser leurs enfants à partir du CP. Le maintien en IEF leur paraît alors signe d'un dysfonctionnement de la part des enfants : leurs petits-enfants ne seraient pas aptes à aller à l'école. Ils encouragent alors fortement leurs enfants à scolariser dès que ceux-ci en évoquent la possibilité : « *Quand j'ai commencé de dire que j'allais les remettre à l'école ma mère m'a dit : "Oh mais ça va être bien ! Tu fais bien de les remettre à l'école !"* » (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF). A minima, ils interviennent auprès de leurs petits-enfants en participant à leur manière à l'IEF, ce qui crée parfois des tensions avec les parents. Certains achètent par exemple des cahiers d'activités scolaires ou profitent du temps passé avec leurs petits-enfants pour faire des exercices, par peur d'un retard scolaire : « *On voit des espèces de mini ingérences, par exemple, on va en week-end chez elle [la grand-mère maternelle], Gabriel et Eulalie proposent un jeu, et elle va essayer de caler un truc, un apprentissage un peu académique, vérifier s'il connait une table de multiplication, mine de rien...* » (Sophie, Formatrice en communication adultes/enfants (ex-architecte), Bac+5, 3 enfants de 7, 4 et 1 an et demi, IEF). Chez d'autres grands-parents, les craintes ne sont pas tant liées aux performances scolaires qu'à la socialisation. Laurie m'explique que ces parents sont plutôt ouverts sur le fait que Sarah n'aille pas à l'école. Elle ajoute que ses parents possèdent d'ailleurs dans leur bibliothèque l'ouvrage *Libres enfants de Summerhill* d'Alexander S. Neill qui retrace l'expérience d'une école autogérée basée sur la liberté des enfants et leur participation au fonctionnement démocratique de l'établissement[178]. Ils restent cependant circonspects vis-à-vis de la socialisation de l'enfant en contexte d'IEF. Laurie m'indique ainsi que sa mère voulait s'assurer que sa petite-fille était bien inscrite à différentes activités extra-scolaires, relatant par là une forme d'intervention de la part des grands-parents.

[178] A.S Neill avait créé cette école en 1921 dans le Suffolk en Angleterre.

Les désaccords avec la famille concernent à la fois le choix d'instruction et les choix éducatifs des parents. Souvent, la troisième génération reproche à la seconde de laisser trop de liberté aux enfants et manifeste des craintes pour l'avenir de ceux-ci. Marie-Laure, dont le fils de sept ans est scolarisé à l'école Montessori me rapporte les propos entendus à la sortie de l'école : « *Certains grands-parents qui viennent à la sortie de l'école discutent entre eux et disent des choses péjoratives comme : "Dans cette école on fait un peu ce qu'on veut."* » (Marie-Laure, Chargée d'études en assurance, Bac+5, 1 enfant de 7 ans, Ecole Montessori). Toutefois, certains grands-parents restent compréhensifs et insistent plutôt sur l'impossibilité de pouvoir comparer le système éducatif qu'ils ont connu avec le système actuel.

Mais c'est aussi plus largement auprès de l'entourage, notamment amical, que les parents doivent défendre leurs choix.

3.2. L'entourage amical

L'impact des choix d'instruction sur les liens amicaux est parfaitement illustré par le film de Michel Leclerc, sorti en 2019, *La lutte des classes*. On y suit les questionnements et les doutes d'un couple à la tête d'une famille recomposée et propriétaire d'une petite maison à Bagnolet, en Seine-Saint-Denis. Fervents défenseurs de l'école publique, ils voient leurs amis – dont ils croyaient partager les valeurs – se tourner progressivement vers l'école privée où le niveau serait meilleur et les problèmes de discipline absents. Les choix d'instruction recomposent ainsi le cercle amical comme l'explique ici Claire :

> Nos amis à la base ont tous scolarisé leurs enfants. On voit aussi que l'arrivée des enfants signe des choix profonds des couples et des familles, des distances se sont mises et des liens se sont resserrés... On a eu des amis, je me souviens, tout petit leur fils avait été mis au coin dans notre salon, ce n'est absolument pas ma façon de faire, surtout que ça ne me paraissait pas justifié […] l'enfant n'avait rien fait... C'était de très bons amis […] ça a créé quand-même des... ça peut être compliqué... (Claire, Mère au foyer (ex-psychologue), Bac+5, 4 enfants de 9, 6, 2 ans et un bébé, IEF)

En déménageant de l'agglomération parisienne à un village du centre de la France, Claire a tissé de nouveaux liens amicaux, principalement avec des parents faisant l'IEF. Le partage de valeurs communes facilite cette mise en réseau et se fait parfois au détriment d'amitiés plus anciennes. De la même façon, Laurie m'explique que son groupe d'amis s'est recomposé et qu'elle

fréquente aujourd'hui plutôt les parents des amis non scolarisés de sa fille. La réception du projet par l'entourage amical est un aspect souvent discuté entre familles instruisant à domicile, les parents insistant sur l'importance de s'entourer de personnes qui cautionnent la décision :

> Pauline : Vos amis sont plutôt réceptifs à votre choix ?
>
> Ingrid : Ça dépend. Je connais dans mes amis, je ne peux pas en parler, je sais que ça ne passerait pas. D'autres à qui j'en parle, ils vont dire : ''Ok, c'est ton choix''. Après ils ont un autre point de vue mais acceptent que ce soit mon choix. […] Y'a vraiment de tout. Ensuite, je pense que si vraiment y'en a qui auraient été virulents vis à vis du sujet, on aurait arrêté de les côtoyer. On nous avait déjà expliqué que ça peut arriver et à ce moment-là, il ne faut pas forcer le destin et dire que ces gens-là, s'ils ne comprennent pas, s'ils ne veulent pas accepter, on ne peut pas continuer à les côtoyer, parce que ce sera toujours des sermons, des remises en question, tout le temps, à expliquer notre point de vue. C'est fatiguant. On s'était dit qu'il fallait qu'on s'écrive des tactiques, comme les élèves. Et puis voilà, quand on nous pose la question on a une petite phrase et on sortira toujours la même phrase.

Les parents cherchent alors à limiter les incursions dans ce qu'ils considèrent comme leur vie privée pour éviter des remises en question permanentes. Les jugements émis par l'entourage amical sont mis à distance, les parents essayent d'éviter des discussions désagréables. Ces évitements ne sont pas toujours faciles à tenir lorsqu'ils recoupent les dissensions présentes au sein du couple et qu'ils reflètent un compromis durement trouvé :

> María : Dans mes amis proches… c'est souvent… souvent le côté privé, en fait, qui pose problème.
>
> Pauline : Ah oui ?
>
> María : C'est que c'est une école privée donc euh… le côté élitiste, dans le sens : ''Bah y a qu'une fraction de la population qui peut y avoir accès''… Et donc ils sont formellement opposés à ça … parce que… voilà, pour eux, c'est important que les enfants puissent … Après j'ai une amie… ma… ma meilleure amie qui elle, est enseignante dans le public, en lycée… Qui quelque part, en fait … y trouve énormément de points positifs, mais qui pour les raisons du privé – public, ne passera pas le cap. Et puis bon, parce que…
>
> Pauline : Et vous, c'est quelque chose qui s'est posé ou…
>
> María : Pour moi, oui.

Comme dans le film *La lutte des classes*[179], les choix d'instruction restent un sujet conflictuel et sont aussi le reflet d'enjeux idéologiques. Les parents sont également amenés à comparer leurs choix entre eux et se sentent mutuellement menacés par les positions des autres, faisant émerger des tensions par rapport à leur compétence parentale. Deux visions de ce qui constitue le « bon » modèle éducatif s'opposent. Alors que Joséphine (Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF) m'explique que pour elle, le plus important, c'est que ses enfants *« soient heureux »*, elle évoque parallèlement ses amies *« qui mettent leurs enfants dans des lycées privées ultra élitistes »*, ce qu'elle juge « *inconcevable* ». Elle réussit toutefois à maintenir ses liens amicaux malgré les incompréhensions mutuelles. De la même façon, Guillaume me raconte les projections que font ses amis sur le devenir de ses enfants :

> Certains de nos amis disent que de toutes manières, il faudra bien qu'elles soient confrontées à la vraie vie, mais moi, je pense surtout que pour l'instant on leur donne de vrais outils pour affronter cette vraie vie, plutôt que de les jeter dans la fosse aux lions et voir si elles survivent. (Guillaume, Enseignant-chercheur, Bac+8, 2 enfants, 6 et 1 ans, Ecole Montessori)

Les amis les plus sceptiques se placent comme des garde-fous, en rappelant les enjeux de la scolarité et des visées instrumentales. Toutefois, certains des parents interrogés racontent recevoir des retours admiratifs ou curieux. Pour Emie, le fait d'avoir constaté une évolution positive pour ses enfants a incité ses amis à se dire qu'elle avait bien fait de les déscolariser. Certains amis évoquent les problématiques scolaires de leurs enfants et sont plus enclins à percevoir ces choix d'instruction comme une solution à leurs problèmes. Marie-Laure a vu une de ses amies sauter le pas de l'école Montessori, bien que celle-ci ait finalement dû quitter l'école en raison du coût de la scolarité et de la distance géographique entre le domicile et l'école. Dans la famille de Solenne et Marco, l'option de l'instruction en famille a été présentée auprès de l'entourage amical par le biais d'un mail :

> On a vraiment tourné ce projet de vie vers l'extérieur, on s'est dit qu'il était hors de question de s'enfermer, si des gens pouvaient de manière ou d'une autre participer à ce projet de vie... Au début

[179] Film réalisé par Michel Leclerc diffusé au cinéma en avril 2019.

> on a envoyé des mails à plein de copains, en disant : "Voilà, on change notre façon de voir, on aimerait tester quelque chose, ça vous dit de participer ? "

Solenne et Marco ont décidé de nommer ce « *projet de vie* » auprès de l'inspection académique « *projet d'instruction en famille et en réseau* ». Ce document de six pages vise à expliquer leur démarche auprès de l'Education nationale. Dans celui-ci, un paragraphe est dédié à cette instruction « en réseau » :

> Vivre l'instruction en famille permet de se rendre compte qu'il existe, partout, des personnes qui souhaitent partager leurs savoirs, la plupart du temps gratuitement. Notre voisine partage sa passion de l'anglais et de la cuisine, un ami photographe initie à la prise de vue lors de vacances, le papi jardine, la mamie tricote, maman parle des « Lagarde et Michard », papa apprend à réaliser un enduit, Guillaume, leur professeur de violon les invite à le découvrir sur scène (Premier violon dans Les Quatre Saisons de Vivaldi par l'ensemble orchestral de Bordeaux EOB), un ami comédien fait visiter les coulisses d'un grand théâtre à Genève et les invite à la première... (Extrait du document présenté à l'Education nationale avant l'inspection académique, daté de mars 2015)

Pour Marco et Solenne, les amis sont sollicités au même titre que les grands-parents pour participer à l'instruction de leurs enfants. Ils peuvent servir de relais lorsque les parents ne sont pas disponibles ou qu'ils ne se sentent pas compétents pour aider leurs enfants.

Dans certains cas, les créations d'écoles alternatives naissent de dynamiques amicales (Legavre, 2020, p. 104). Romane a déménagé dans les Alpes pour rejoindre des amis à elle. Au sein de ce groupe d'amis, un couple en particulier réfléchissait à « *autre chose* » pour leur fille. A cette période, la fille de Romane n'était pas encore en âge d'être scolarisée mais elle a suivi de près la création de l'association, l'ouverture de l'école et son fonctionnement la première année. Elle connaissait alors bien les créateurs de l'école et a décidé d'y inscrire sa fille. Aujourd'hui, elle y est investie de manière bénévole, l'école étant gérée par les parents eux-mêmes. Le noyau de parents de l'école est donc constitué d'un groupe d'amis qui vivent très proches les uns des autres et s'entraident souvent pour prendre en charge les enfants lorsque les uns et les autres ne sont pas disponibles. Ils partagent presque de manière communautaire cette prise en charge, fonctionnant comme des « collectifs domestiques élargis » (Pagis, 2009, p. 495).

* * *

Reflet des positionnements concernant l'éducation des enfants, les choix d'instruction relèvent des prérogatives maternelles. La plupart des conjoints délèguent ainsi la prise de décision à leur compagne et s'investissent peu dans la mise en œuvre de cette démarche. Lorsqu'ils le font, c'est sous le mode d'une aide ponctuelle et précise. Les mères réalisent ainsi un « travail cognitif » (Daminger, 2019), en se renseignant sur les choix d'instruction possible et en prenant la responsabilité, une fois la décision prise. Si les pères concèdent généralement à leur compagne une plus grande légitimité, ils expriment toutefois des inquiétudes qui montrent leurs préoccupations plus instrumentales autour du choix d'instruction. Plus les enfants grandissent, plus les pères semblent se sentir responsables de leur éducation et affichent donc davantage de réticences à inscrire les solutions d'instruction alternative dans la durée. Lorsqu'ils participent, c'est surtout sur les aspects matériels et techniques, tout en laissant aux mères la plus grosse part du travail. Par exemple, la participation de Vivien, le mari d'Aurore, à l'instruction en famille relève d'une prise en charge matérielle : c'est lui qui rénove une petite maison attenante à leur maison où les enfants font l'école. Le choix d'instruction est donc pensé comme un projet personnel exclusivement féminin. Quelques pères expriment toutefois un fort désaccord, ce qui conduit parfois à une rupture du lien conjugal, sans pour autant que la décision en soit impactée puisque c'est généralement la mère qui a la garde principale des enfants et qui a le dernier mot.

L'enquête ne permet cependant pas de savoir si au fur et à mesure que les enfants grandissent, les pères parviennent finalement à imposer leur vision, notamment parce que les mères sont confrontées à leurs propres incertitudes. Les quelques exemples d'enfants adolescents dans l'enquête semblent plutôt indiquer que les deux parents doivent être parties prenantes du choix d'instruction pour que celui-ci se maintienne dans le temps. Par ailleurs, les enfants peuvent prendre part aux débats entre les parents en arbitrant eux-mêmes entre les visées instrumentale et expressive. Les parents mobilisent alors le projet scolaire et/ou professionnel de l'enfant pour trancher. Ma recherche est toutefois insuffisante pour tenir de véritables conclusions ; il faudrait pour cela obtenir des données longitudinales sur des enfants qui ne sont plus en âge scolaire.

Ce mode de délégation de la décision renvoie plus généralement à une organisation genrée des tâches domestiques. On constate cependant ces dernières années une plus grande implication des pères dans l'éducation des enfants, qui se traduit chez certains par une forme de travail identitaire. Dans ce cas, les pères réajustent leur emploi du temps, notamment professionnel, pour être plus présent auprès de leurs enfants. Parmi ceux-ci, on trouve des pères moteurs dans la démarche ou des pères partageant avec leur compagne les conséquences de ce choix.

Enfin, la réception du choix d'instruction par l'entourage est un élément qui revient fréquemment en entretien. L'éducation des enfants revêt une charge morale et éthique importante : l'opinion des proches est souvent un point d'achoppement pour les parents. Au terme de cette section de chapitre, on peut conclure que la perte d'estime et la désapprobation de l'entourage familial revêtent davantage d'importance que l'opinion des amis. Il semble en effet plus facile de recomposer son cercle amical en s'entourant de personnes approuvant ses choix que de changer de famille. Si les discussions avec les amis n'ont pas tendance à détourner les parents de leurs choix, la famille et en particulier les grands-parents ont une place différente. Ils deviennent un troisième acteur de la négociation familiale. Plusieurs stratégies sont alors utilisées par les parents : l'exclusion, l'évitement ou l'intégration.

Ces arrangements conjugaux et familiaux démontrent le rôle primordial joué par les mères. Il faut donc étudier plus précisément leurs trajectoires d'emploi et de maternité pour comprendre les arbitrages qu'elles réalisent.

Chapitre 8 - Être une bonne professionnelle et une bonne mère : articuler des normes contradictoires.

La seconde partie de la thèse vise à replacer les choix des parents dans leurs parcours de vie. Alors que le précédent chapitre examine le rôle central des mères dans le processus de décision, les éventuelles dissensions existant au sein du couple, la répartition des tâches domestiques et parentales mais également comment l'entourage familial, et de manière plus marginale, amical, est mobilisé comme ressource, l'objectif du présent chapitre est de montrer qu'en fonction de leurs trajectoires socio-économiques, les mères réalisent des arbitrages qui vont avoir une incidence sur leur choix[180]. Dans ce chapitre, j'utiliserai le terme « mères » plutôt que « parents » car ce sont surtout elles qui vivent le plus les tensions travail-famille. J'aborderai quand même le cas de quelques pères concernés mais étant donné leur infériorité numérique, il me semble plus logique et plus simple d'utiliser le terme générique « mères ».

La première partie de ce chapitre met en évidence trois groupes de mères qui vivent différemment les tensions entre carrière maternelle et carrière professionnelle. Le premier groupe de mères regroupe des femmes qui ont choisi de s'investir à plein temps dans une carrière maternelle. Ces mères n'ont généralement pas terminé leurs études et n'ont jamais exercé une activité professionnelle ou lorsque c'est le cas, elles occupaient – avant d'avoir des enfants - des postes d'employées ou des postes de salariées au sein des professions intermédiaires. On y retrouve essentiellement des mères qui font l'instruction en famille à leur(s) enfant(s). J'analyse alors l'instruction en famille comme une manière de revaloriser le statut de mère au foyer. Le second groupe réunit des mères qui sont investies à la fois dans une carrière maternelle et une carrière professionnelle, ce qui engendre de fortes tensions. J'analyse la manière dont elles réduisent – partiellement ou complètement – leur temps de travail pour se dégager de ces tensions. Certains investissent par exemple le statut d'indépendante, dont Julie Landour a montré les ambivalences de ce statut porteur de promesses conciliatrices. Enfin le dernier groupe de mères ont choisi

[180] Pour une étude spécifique des enjeux économiques et professionnels liés à l'instruction en famille, on peut se référer au mémoire de master 2 de Chloé Franchet (2021) qui analyse les pratiques et trajectoires différenciées des mères instruisant à domicile.

d'investir leur carrière professionnelle ; elles occupent plus souvent des postes de cadres à temps plein et ont une bonne situation financière. On y retrouve essentiellement des mères ayant au moins un enfant en école alternative.

Dans un second temps, j'étudie comment les couples effectuent des arbitrages économiques du fait de la réduction du temps de travail salarié des femmes et/ou du choix d'une école hors contrat plus coûteuse que le système public ou privé sous contrat. Ce choix est transformé en projet financier dont il faut mesurer la faisabilité. Pour les parents avec le moins de ressources, l'instruction en famille, qui occasionne une perte importante de revenus, relève du dilemme. Cela dépend toutefois de la façon dont les parents vivent l'instruction en famille : ressources payantes ou gratuites, format privilégié, etc. Du côté des parents scolarisant, on trouve davantage de ménages plus aisés. L'ajustement des différents postes de dépenses devient la clé de voûte permettant l'inscription en école alternative. Certains trouvent cependant d'autres options : l'aide financière de membres de la famille – principalement les grands-parents -, l'emprunt, les systèmes de bourses ou bien encore l'autogestion de l'école entre l'ensemble des parents scolarisant.

1. Entre carrière maternelle et carrière professionnelle

Plusieurs études ont mis à jour un certain nombre de stratégies utilisées par les femmes pour articuler travail et famille, telles que la réduction de la charge de travail, le déplacement des horaires et des lieux de travail, le changement de statut d'emploi, l'ajustement des attentes domestiques et le recours aux réseaux de parenté ou au marché pour obtenir de l'aide pour les tâches ménagères et la garde des enfants (Hochschild, 1997; Hertz, 1999; Tremblay, 2003; Pailhé et al. (eds.), 2009; Ulrich, 2009; Landour, 2015a). Ces stratégies sont le fruit d'un compromis permettant une participation dans la sphère familiale comme dans la sphère professionnelle. Au contraire, certaines mères optent pour une stratégie radicale en résolvant le conflit travail-famille par un choix entre l'un ou l'autre. Dans le corpus, la question de l'articulation travail-famille est au cœur des questionnements de l'ensemble des mères interrogées. Ces stratégies sont régies par des croyances historiquement et socialement construites sur le genre et mettent en jeu des modèles

de « dévotion »[181] différents au travail et à la famille, qui entrent parfois en compétition (Blair-Loy, 2003).

La prise en compte des besoins de l'enfant, telle qu'elle s'incarne dans les choix étudiés, nécessite certains ajustements et a des implications sur la carrière des mères qui en prennent la responsabilité. Cette section s'attache aux liens entre la modalité scolaire choisie et la situation socio-économique de la mère. Pour démontrer l'interrelation entre choix scolaires et trajectoire socio-économique de la mère, je présente trois types de parcours : les mères au foyer, les mères engagées dans la sphère professionnelle qui renégocient leur engagement et enfin les mères pour qui la carrière professionnelle est importante. Tout d'abord, je présente le cas de mères qui se sont arrêtées de travailler avec l'arrivée des enfants et qui ont débuté l'instruction en famille en étant mère au foyer. En effet, aucun père ne fait l'IEF seul – et dont la compagne occuperait alors le rôle de pourvoyeuse de revenus - comme c'est le cas de certaines mères présentées ici. Pour ces mères, l'adhésion au modèle de dévotion à la famille (*Ibid.*) prédomine. J'aborde ensuite le cas des mères qui ont renégocié leur engagement dans la sphère professionnelle. Pour certaines, l'adaptation de leur temps de travail et de leur statut d'emploi - passage à l'indépendance (Landour, 2015a) - coïncide avec l'arrivée des enfants. Pour d'autres, cette renégociation a lieu plus tardivement, alors que les enfants sont déjà grands et coïncide avec des problématiques scolaires. Enfin, les mères qui adhèrent au modèle de dévotion au travail, vont privilégier leur carrière tout en accordant une place importante à leurs enfants. Je montre que les choix scolaires peuvent s'inscrire dans une dynamique familiale et viser une meilleure conciliation des temps sociaux.

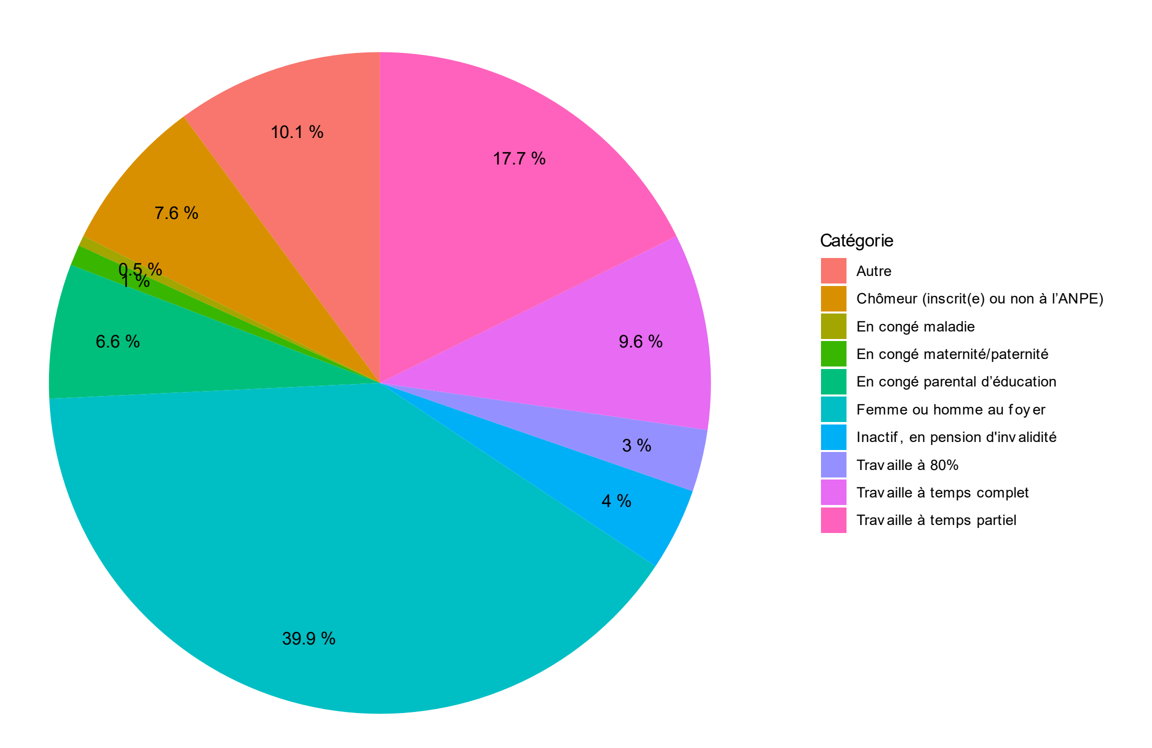
1.1. Le choix précoce d'une carrière familiale

Dans l'enquête quantitative (n = 653), le choix de l'instruction à domicile est fortement associé avec le statut de mère au foyer (seul un homme se trouve dans cette situation). En effet, 39.9% des parents ayant au moins un enfant en IEF se déclare mère au foyer et 17.7% travaillent à temps partiel. De plus, d'autres répondants ne se déclarent pas « au foyer » mais sont

[181] Le terme de « dévotion » fait référence au fait de privilégier un schéma culturel par rapport à un autre.

néanmoins en congé ou inactifs. Au total, moins d'un répondant sur dix déclare travailler à temps plein.

Figure 16 - Diagramme représentant la situation professionnelle des parents ayant au moins un enfant en IEF



Lecture : 39.9% des répondants ont indiqué être « femme ou homme au foyer » à la question « Quelle est votre situation actuelle sur le marché du travail ? »
Population : 198/653 répondants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Dix-huit mères de l'enquête qualitative ont arrêté de travailler pour investir une carrière maternelle au moment de l'arrivée des enfants. Parmi celles-ci, six ont commencé l'IEF dans la foulée, l'enfant n'ayant pas eu d'expérience préalable de l'école. Neuf autres femmes ont débuté l'IEF après une courte expérience de l'école pour l'enfant, bien souvent avant ses six ans. Ce choix d'investir une carrière maternelle peut être très profondément ancré ou survenir de manière inattendue chez les femmes interrogées. Jennifer Lois distingue à ce propos les mères qui ne s'attendaient pas à ressentir autant d'émotions avec l'arrivée de leur bébé de celles qui ont toujours su qu'elles voulaient être mère au foyer (Lois, 2013b).

Les mères pour lesquelles l'arrêt du travail est concomitant à l'arrivée des enfants rejettent ouvertement l'idéal féministe libéral qui consiste à maintenir une carrière tout en pratiquant un maternage intensif (Hays, 1998; Williams, 2000). Ce groupe comprend à la fois des mères qui n'ont jamais exercé d'activité professionnelle et sont entrées jeunes dans la maternité et des mères qui occupaient différentes situations professionnelles avant d'avoir des enfants : quelques-unes occupaient des postes d'employées plutôt précaires, d'autres occupaient des postes de salariées au sein des professions intermédiaires, mais se trouvaient en situation de forte insatisfaction au travail.

1.1.1. L'instruction en famille : une requalification du rôle de mère au foyer ?

En effet, une petite minorité a choisi, dès la naissance de l'enfant ou une ou deux années après, de ne pas poursuivre une carrière professionnelle. Bien que certaines aient des ambitions de travail semi-professionnel ou professionnel à l'avenir, elles ont choisi de se consacrer d'abord à la maternité. Deux d'entre elles sont entrées dans la maternité alors qu'elles étaient encore étudiantes[182]. C'est le cas par exemple d'Isabelle qui est tombée enceinte à la fin de ses études. Elle a suivi un cursus en mathématiques et en histoire de manière parallèle et obtenu une maîtrise d'histoire en ayant déjà un enfant. Isabelle m'indique avoir « *décidé de ne pas travailler pour m'occuper de mes enfants* ». Lorsque me parle de son rôle de mère et de son choix d'instruire ses enfants à domicile, elle emploie le terme de « vocation » :

> Moi je parle souvent de ma vocation de maman, de cette éducation des enfants […] tout ce qu'on doit leur inculquer pour qu'ils soient bien droits dans la vie, qu'ils soient forts pour affronter les difficultés, voilà donc moi je parle souvent de ma mission. Et c'est vrai que du coup elle va jusqu'à l'enseignement, parce que pour moi c'est un tout en fait. (Isabelle, Mère au foyer et micro-entrepreneuse[183], Bac+5, 8 enfants, 21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans, IEF (CPC))

---

[182] « *En France, la parentalité étudiante est une situation plutôt exceptionnelle et mal connue, seuls 4,9 %1 des étudiants étant concernés (Régnier-Loilier, 2016).* » (Gaide, 2020)

[183] Isabelle a repris une petite activité – vente en ligne de produits culinaires – depuis moins d'un an au moment de notre entretien et ce après vingt ans en tant que mère au foyer. J'ai donc précisé cette nouvelle activité mais il paraissait inopportun de la faire rentrer dans la catégorie « indépendante » étant donné sa longue expérience de mère au foyer.

Bien qu'elle ne l'évoque pas explicitement, le terme « *mission* » est empreint de ses valeurs catholiques. Il renvoie à l'idée de la mère au foyer comme « *mission maternelle* » et en tant que « mère éducatrice » devant renoncer au travail à l'extérieur du foyer (Cova, 2000). Isabelle évoque ses grossesses comme autant des périodes de félicité, en adhésion avec le modèle de « maternité intensive » qui stipule que les femmes trouvent leur épanouissement dans la créativité et l'intimité de la maternité (Hays, 1998, p. 129). Sa volonté d'être mère au foyer s'enracine dans des représentations qui remontent à l'adolescence :

> Isabelle : Donc ça c'est vrai que c'était [être mère au foyer] assez original, quand j'étais petite. Donc moi c'est complètement différent. Ma maman était chef d'entreprise et moi je voulais… mais je me souviens qu'au lycée parfois quand ils demandaient que voulez-vous faire plus tard, je mettais "femme au foyer" hein.

Elle met en parallèle son parcours de mère d'une famille nombreuse avec son expérience d'animation dans le scoutisme : « *J'avais 16 ou 17 guides, donc c'est comme une grosse famille en fait. J'étais un peu déjà… Je pense qu'elles me voyaient un peu comme ça [comme une mère] !* ». Ayant décidé de se consacrer à ce rôle de mère au foyer, c'est son mari qui travaille de manière rémunérée, selon la figure de l'homme pourvoyeur des ressources du foyer (*male breadwinner*). Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, celui-ci ne participe pas à l'école à la maison bien qu'Isabelle aurait aimé qu'il intervienne de temps en temps. L'asymétrie professionnelle et domestique au sein du couple parental nourrit aussi ces formes d'investissement maternel, renforçant la distinction entre un salaire féminin perçu comme « salaire d'appoint » et un salaire masculin comme « salaire familial » (Bachmann, 2011). Bien qu'elle ne soit pas rémunérée, Isabelle conçoit l'instruction à domicile comme un véritable « travail » distinct du travail domestique :

> Isabelle : Je le vis maintenant comme si c'était un travail.
>
> Pauline : Ah d'accord
>
> Isabelle : Oui. Je te dis comme on respecte les horaires et tout, bah dans ces heures-là, il ne faut pas me déranger, on est en train de travailler. Donc euh... pour moi c'est mon occupation principale, de ma journée, tout le reste… je dois le caser ailleurs, d'aller faire les courses, de préparer le repas.

Bien que qu'elles ne le conceptualisent pas toutes comme un travail, je fais l'hypothèse que l'IEF participe pour ces mères d'un choix identitaire qui s'accompagne d'une requalification du rôle de mère au foyer. Alors que les tâches issues du travail domestique[184] peuvent être particulièrement dévalorisées (Dussuet, 2017), les mères au foyer retirent des gratifications symboliques de faire l'instruction à domicile. Bien qu'elle s'occupe toujours du travail domestique à la maison, l'instruction en famille semble redonner à Alison une position valorisante :

> Avant, on ne se voyait pas six heures dans la journée quoi. On les levait, on les habillait, on les nourrissait, on les envoyait à l'école, on les récupérait, on les re-nourrissait, on les ramenait à l'école. (Alison, Mère au foyer, Brevet des collèges, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF).

Avant d'entrer dans la maternité, Alison a enchaîné plusieurs emplois en tant que serveuse, caissière après avoir une Seconde professionnelle en Hôtellerie-Restauration. Dans l'extrait ci-dessus, elle évoque les différentes tâches entourant le temps de l'école comme étant des tâches ingrates. Elle souhaite passer des moments de qualité avec ses enfants et ne pas rester cantonnée au travail purement domestique. Le fait de réaliser un travail pédagogique en plus du travail domestique permet une requalification du rôle de mère au foyer. Par ailleurs, Alison n'a pas fait d'études et considère sa scolarité comme un « *gâchis* ». Ainsi, l'instruction en famille requalifie son expérience scolaire et professionnelle. Elle m'indique en effet : « *si moi je peux faire l'école à la maison en ayant arrêté* [l'école] *à 16 ans, tout le monde peut le faire* […] *quelque part j'ai réussi par des chemins bien tortueux* », comme une forme de revanche sur son passé scolaire. Son témoignage laisse également entrevoir une forme de concurrence entre l'école et la famille comme si l'école enlevait du temps de qualité dans les relations parents-enfants.

Les mêmes éléments sont apparus dans une discussion informelle[185] avec une mère, Nina, qui avait retiré sa fille scolarisée en moyenne section pour faire l'instruction à domicile. Elle m'expliquait qu'elle avait déjà ce projet avant d'avoir des enfants mais ressentait une sorte de

---

[184] Ces tâches comprennent à la fois les tâches ménagères d'entretien de la maison et le travail de *care* associé à la prise en charge des personnes au sein du foyer.

[185] Cette discussion remonte au 7 novembre 2017, lors de ma visite chez une famille en IEF observée pendant quatre jours. Lors de mon séjour, nous sommes allés à une rencontre entre enfants instruits à domicile dans une médiathèque où j'ai rencontré Nina.

pression sociale à scolariser sa fille. Celle-ci fait donc l'expérience de l'école. Comme une prophétie autoréalisatrice, Nina constate qu'elle « *avait raison* » puisque « *cela ne s'est pas très bien passé* ». Lorsque je la questionne sur ce projet d'instruction en famille, Nina me répond avec un ton engagé et passionné : « *C'était une évidence […] Pourquoi moi j'aurais juste le droit de lui apprendre à marcher, mais parler, lire et écrire ce serait quelqu'un d'autre ? Ce n'était pas naturel* ». La volonté de prendre en charge plus largement l'éducation de l'enfant procède donc en partie d'un souhait d'investir davantage de tâches éducatives. Apprendre à lire et écrire est considérée comme une activité plus digne et plus valorisante.

Participer pleinement à l'instruction de l'enfant rapproche ces mères du modèle de la « *mère morale* » (Hays, 1998)[186]. L'instruction en famille n'englobe alors plus seulement les aspects liés au développement moral, mais bien l'ensemble du développement de l'enfant. Bien que ce choix minoritaire puisse renvoyer à des jugements négatifs, plusieurs mères décrivent les attitudes admiratives de proches qui considèrent l'IEF comme un travail conséquent et admirable :

> Après sa sœur [de son mari], je pense que... elle dit qu'elle elle ne l'aurait pas fait, elle, elle est mère au foyer elle a 5 enfants, elle est plutôt dans la bienveillance aussi... et je pense qu'elle, elle est admirative je ne sais pas si je peux dire ça mais elle trouve ça chouette en tout cas. (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Finalement, les mères au foyer instruisant à domicile iraient encore plus loin que les autres dans le modèle de dévotion à la famille.

1.1.2. Instruction en famille et « bonne » parentalité : une forme de distinction ?

Si par certains aspects, la pratique de l'instruction en famille est considérée comme déviante par rapport à la norme de scolarisation, elle s'inscrit aussi dans les normes de la « bonne parentalité » (Martin, 2014b). L'instruction en famille pourrait alors être envisagée comme une

[186] Sharon Hays indique que cette figure de la « mère morale » émerge à la fin du 18è et au début du 19è siècle. Le maternage est valorisé, le *mothering* remplace le *child-rearing* : la mère est considérée comme l'éducatrice de l'enfant à être un bon citoyen. La relation entre mère et enfant doit être intense pour que l'éducation se fasse correctement : l'enfant est puni affectivement. La mère fournit à l'enfant un modèle moral à suivre et elle doit faire attention à éduquer correctement son enfant dans la morale.

ressource symbolique permettant une forme de distinction. C'est d'ailleurs ce que montre Lois (2009) dans son analyse des stratégies de justification utilisées par les mères IEF pour rendre compte de leurs comportements et de leurs choix. Par exemple à propos du reproche adressée aux mères qui sont accusées de sur-protéger leurs enfants et d'être dans une attitude de rectitude morale extrême, Lois montre que ces dernières insistent sur le fait qu'elles sont de « bonnes mères » car elles se chargent du développement global de leur enfant. Par ailleurs, plusieurs de mes enquêtées mettent en avant l'idée que la pratique de l'instruction en famille leur permet justement de pouvoir davantage remplir leur rôle de mère, ce que ne relève pas l'enquête précédemment citée (Lois, 2009). C'est le cas de Carole qui avait des difficultés à couper avec le travail lorsqu'elle rentrait chez elle. Elle m'expliquait qu'elle avait ainsi tendance à considérer les interactions avec ses enfants comme le prolongement de ses interactions au travail, ce qui n'était pas adapté. Le contexte de la pandémie de Covid-19 impliquant un confinement de la population française de mars à mai 2020 et une situation d' « école à la maison » pour les parents, a ravivé cette figure de la mère courageuse et méritante.

Figure 17 - Mème[187] Internet ayant circulé dans la communauté IEF en ligne



Cette image a circulé sur plusieurs groupes d'instruction en famille et sur les pages personnelles de certaines mères enquêtées[188]. Elle oppose une vision archaïque des mères proche de la bonne ménagère au profit d'une vision moderne associant l'instruction en famille à l'idée de force et de courage. A l'image des super-héroïnes présentes sur l'image, les mères seraient associées à des super-mamans.

[187] Un mème est un objet culturel, généralement humoristique, qui a vocation à être diffusé tel quel ou être réapproprié pour en créer une nouvelle version, au sein d'une communauté en ligne. Pour plus d'informations sur l'usage des mèmes, on peut consulter l'article suivant : Maude Bonenfant, « Le mème numérique : étude sémiotique des réseaux à partir des concepts de trace et d'indice », RISCP, 12 | 2014, 27-42.

[188] C'est sur l'un de ces groupes (14 611 membres au 16 juillet 2020 contre 10 379 au 26 mars 2018) que je l'ai récupérée.

Mais s'il y a des aspects symboliques positifs au choix d'instruction à domicile, ils ne compenseraient qu'en partie l'image socialement dévalorisée du fait d'être mère au foyer :

> Océane : Ben tu sais, quand tu fais quatre enfants, tu ne bosses pas pendant dix ans, c'est un peu... socialement, c'est dur ! Quand tu rencontres les gens, tout le monde est là : « Ah moi, je suis développeur informatique. - Ah bah moi, je suis truc machin, toi t'es quoi ? - Rien, je suis mère au foyer quoi. » Tu vois, c'est... socialement parlant. Ton métier est quand-même très important, quoi. Et au bout de dix ans, tu te sens beaucoup moins que rien, quoi. Mais ouais... après, ce n'est pas pour ça que j'irais rebosser non plus, parce que je suis très bien comme je suis, mais... (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

Jennifer Lois (2010) a montré les difficultés que peuvent rencontrer les mères *homeschoolers* à remplir leurs différents rôles (mère, enseignante, maîtresse de maison). Certaines mères diminuent leurs exigences de départ et en viennent à faire plus d'activités informelles, mais une certaine pression peut demeurer. Pour Lois, les mères doivent réaliser un énorme travail émotionnel pour faire coïncider ces différents rôles. Elle analyse cela comme un conflit des rôles (*role conflict*) et d'une surcharge de rôles (*role overload*) : les besoins liés au rôle de mère interfèrent avec les besoins liés au rôle d'enseignante, et le rôle de ménagère provoque une surcharge car les mères n'ont plus de temps à consacrer aux tâches ménagères. Ces deux types de tensions entre les rôles (*role strain*) ont été identifiés comme les deux principaux facteurs de burnout chez les enseignants et ceux qui de manière générale travaillent dans le service. Certaines mères entrent alors dans une forme de confusion entre jouer le rôle de mère (amour inconditionnel, etc) et le rôle d'enseignant (conçu comme plus strict). Toutefois, Lois indique que cela est surtout vrai pour les mères qui se font une idée plutôt traditionnelle de ce que veut dire "enseignant" (qui impose l'idée de neutralité affective, ce qui entre en tension avec le rôle et l'idée qu'on se fait de la "mère").

1.1.3. Des insatisfactions au travail derrière le modèle de dévotion à la famille

Cette dévotion à la famille peut aussi masquer des insatisfactions au travail et procède alors d'une forme de réparation d'un statut altéré par leur expérience professionnelle (Landour, 2017). Si pour Isabelle et Chloé, le choix de devenir mère au foyer s'est fait dès le départ, pour la plupart des mères interrogées, il est intervenu dans un second temps, alors que les femmes ont

déjà entamé une carrière professionnelle. Comme on l'a vu dans le chapitre 3, les mères ont le souci de construire avec l'enfant un lien intense. La rupture avec l'emploi intervient alors comme une manière de trouver davantage de temps pour construire ce lien. Comme l'explique Blair-Loy à propos des femmes correspondant au modèle de dévotion à la famille, reprendre le travail oblige les mères à atténuer le lien intense tissé avec l'enfant. Plusieurs possibilités s'offrent alors aux mères pour atteindre un équilibre qui leur corresponde. Pour certaines, cela consiste à résoudre le conflit travail-famille par un choix au profit de la sphère familiale. Elles décrivent alors un arrêt progressif du travail avec l'arrivée d'un enfant ou plusieurs enfants.

Pour la plupart des mères dans cette situation, l'arrivée d'un premier enfant permet de mettre à terme à une expérience de travail peu satisfaisante. Sophie rend compte par exemple les difficultés rencontrées dans ses études d'architecture et le sentiment de ne pas y être à sa place. Elle a eu besoin de faire une pause dans ses études avant de terminer son cursus. Joséphine décrit l'insertion dans des études par défaut alors qu'elle aurait aimé emprunter une autre voie, dévalorisée par ses parents :

> Joséphine : Donc voilà. Et du coup j'ai bossé etc. Je me suis payé une école de théâtre, c'était mon grand rêve et c'est pareil j'étais dans une famille où faire du théâtre c'était faire un truc de *babos* quoi. Donc voilà. Et j'ai fait mon truc et tout. Et moi je pense que j'aurais aimé continuer là-dedans ou chercher là-dedans et au bout d'un an, mes parents m'ont dit “non mais là, faut que tu fasses des études“, et ma sœur faisait podologie, alors je me suis dit ben tiens je vais passer le concours. J'ai passé le concours, pour leur faire plaisir, je l'ai eu. Et du coup j'ai fait des études et voilà. Et après j'ai bossé finalement très peu de temps parce que j'ai eu mon diplôme limite je tombais enceinte et ce métier ne me passionnait pas plus que ça quoi. Donc voilà. C'est la raison aussi pour laquelle je me suis arrêtée de travailler. Et donc tout ça pour te dire que voilà du coup je me suis occupée de ma fille et tout et pour moi la laisser... Et je me souviens une fois, j'étais passé à côté de l'école, et je trouvais ça atroce. (Joséphine, Mère au foyer (ex-podologue), Bac+3, 4 enfants de 16, 14, 10 et 8, Montessori + Ecole démocratique + IEF)

L'adhésion au rôle de mère au foyer intervient alors de manière compensatoire et traduit une insatisfaction dans la sphère professionnelle. D'autres mères, au contraire, appréciaient leur travail et en gardent de très bons souvenirs. Toutefois, l'arrivée des enfants vient concurrencer la situation d'emploi et la prise en charge de ceux-ci leur apparaît comme davantage source d'épanouissement. Pour ces femmes, le retour à l'emploi était plutôt vécu comme une injonction.

Floriane décrit les tensions qui entourent son arrêt progressif du travail. Ayant eu deux enfants de manière très rapprochée, elle prend un congé parental après son deuxième accouchement. A l'arrivée de son troisième enfant, elle imagine dans un premier temps qu'il lui faudra retrouver un emploi pour des raisons économiques :

> Je m'étais dit non je ne peux pas rester à la maison, il faut vraiment que je retourne travailler pour une question financière et le jour finalement où on a mis ça à plat, on a dit "non mais c'est bon, je n'y retourne pas", moi j'étais soulagée et j'étais trop contente quoi. Moi j'étais comblée, épanouie de pouvoir élever mes enfants. (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Lorsque je la questionne sur les (in)satisactions liées à son travail, elle met en évidence des difficultés et changements liés à la gestion des patients à l'hôpital.

> Pauline : Et tu n'étais pas spécialement épanouie dans ton travail ou c'est au contraire que tu étais tellement épanouie dans ta famille que…
>
> Floriane : Ouais bah disons que moi j'adore… je trouve que le métier d'infirmière c'est un chouette métier, j'aimais bien quand j'étais au boulot, quand j'avais des échanges avec tous les patients, que je pouvais passer du temps avec eux, mais dès que... Moi j'étais hyper frustrée de, justement, dès que j'étais trop pressée dans ce que je devais faire, et que je ne pouvais pas y passer ce temps... En plus sur la fin, j'ai travaillé en cancérologie et ce n'était pas forcément facile, et euh... et après quand j'ai commencé à avoir mes enfants, j'étais tellement comblée de les garder, de les élever. Autant il y a des femmes qui ont besoin de retourner travailler, qui au bout de 3 mois disent "non mais c'est bon, ça y'est, je retourne, ça va être trop bien".
>
> Pauline : Toi
>
> Floriane : Moi c'était... ça m'aurait plus fait pleurer de me dire il va falloir que je lâche...

Deux autres mères qui étaient également infirmières avant de s'arrêter de travailler, décrivent les mêmes frustrations[189] liées à l'incorporation des normes du *New public management*

[189] « *C'est terrible. Moi à la fin dans mon métier, je passais plus de temps à remplir des dossiers des patients qu'aller m'occuper des patients. Ça veut dire qu'en termes d'humanité, j'avais plus de temps pour exercer cette humanité, et moi je ne voulais pas être secrétaire, je voulais être infirmière. Tu vois. Et du coup ça remplissait plus du tout mes choix de départ.* » (Lou, Conseillère conjugale et familiale au Planning familial après de nombreuses années mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 4 enfants 19, 17, 14 et 8 ans, IEF)

à l'hôpital (Domin, 2016)[190]. Delphine tout comme Floriane a également pris un congé parental d'éducation à l'arrivée de son deuxième enfant. Bien que leurs discours mettent en avant leur très fort attachement aux enfants, il ne faut donc pas négliger les obstacles rencontrés lors de leur carrière. Par exemple, Justine, qui était aide-soignante, a profité d'une situation décevante dans son travail pour démarrer son projet familial :

> Justine : En fait j'ai toujours eu en vue de ne jamais travailler tant que mes enfants n'iraient pas à l'école. Donc je ne sais pas si j'aurais travaillé… Mais je pense que j'aurai pris un congé sans solde pour voir si financièrement c'était possible [pour faire l'IEF].
>
> Pauline : D'accord, vous travailliez dans quel domaine ?
>
> Justine : J'étais dans le paramédical. Je devais faire une formation et puis mon employeur m'a dit on privilégie déjà ceux qui n'ont pas de diplôme vous passerez après. Comme c'était un changement de direction et que ce n'était pas prévu par l'ancienne direction, j'ai dit à mon mari "ça y est je suis prête pour fonder notre famille et mettre ma vie professionnelle de côté et mes rêves jusqu'à ce que nos enfants soient grands". Le mois d'après j'étais enceinte et en arrêt maladie. Je n'y ai plus jamais remis les pieds. (Justine, Mère au foyer (ex aide-soignante), Brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans, IEF)

Le témoignage de Justine est frappant et illustre très bien cette mise en parenthèse de sa vie personnelle abordée dans le chapitre précédent (chapitre 4, 2. La répartition des tâches au sein du foyer).

1.1.4. Une division genrée des tâches assumée

Certaines mères s'investissent dans des associations ou assument de manière ponctuelle un emploi salarié pour garder un pied en dehors de la sphère familiale, souvent lorsque les enfants

---

[190] « *La révolution managériale n'a pas non plus séduit les personnels non médicaux. Ces derniers sont restés assez indifférents au référentiel proposé. La rationalisation de l'activité s'est traduite par la mise en œuvre de techniques de management dit participatif. Celles-ci se manifestent d'une part par la rationalisation des flux de patients, en d'autres termes la constitution de GHM, mais également la standardisation des procédures de soins, ainsi que la mise en place de nouveaux types de chronométrages pour mesurer le travail et évaluer les personnels. D'autre part, les politiques font appel à l'initiative individuelle, l'autonomie, la polyvalence et la participation à la vie de l'établissement. Ce développement contradictoire entre professionnalisation et déprofessionnalisation a déjà été mis en évidence dans le secteur des services. Les techniques de management issues du secteur privé, comme le projet d'établissement, permettent aux directions d'inciter les personnels soignants à renoncer à la référence artisanale de leur métier pour passer à ce que Lise Demailly (1998) appelle la "professionnalité managérialisée".* » (Domin, 2016)

sont déjà grands. Les plus militantes parviennent cependant à s'affranchir d'une définition de soi régie par l'emploi en valorisant leur investissement bénévole comme modèle de société. Elles estiment ainsi contribuer davantage à la société qu'en ayant un emploi rémunéré. Elles parviennent par ailleurs à détourner le stigmate de la mère au foyer en renvoyant à leurs adversaires l'idée qu'elles peuvent être mères au foyer et féministes. Se retirer de l'emploi reviendrait alors à refuser un monde du travail régi par des codes masculins, les rapprochant ainsi d'une branche de l'éco-féminisme que Geneviève Pruvost appelle « féminisme de la subsistance » (Pruvost, 2019)[191]. Aucune mère interrogée ne décrit d'ailleurs sa position comme anti-féministe.

La plupart s'opposent ainsi à leurs propres mères qui ont érigé comme idéal, auprès de leurs filles, la femme émancipée de la famille par le travail salarié. Cette opposition revient à de très nombreuses reprises chez les femmes interrogées, à l'exception d'une petite minorité qui ont, au contraire, suivi un schéma maternel déjà ancré dans le maternalisme (choix d'accouchement à domicile, d'être au mère au foyer, etc.). Les mères que j'ai interrogées définissent le féminisme en termes de choix. Le féminisme signifie qu'une femme est libre d'être ce qu'elle veut : une femme au foyer, une scientifique, une avocate ou une mère qui fait l'école à la maison. Elles estiment que ceux qui qualifient leur décision d'antiféministe ont simplement une vision différente de ce que signifie l'égalité des femmes. Cette conception renouvelée du féminisme remonte en réalité aux années 1990 selon Michèle Ferrand qui en parle comme un « retour au maternalisme » :

[191] Pour ces féministes, la conception de l'égalité femmes-hommes en régime capitaliste implique de s'aligner sur une vision du travail purement masculine. Elles revendiquent donc la sortie du travail salarié et de la logique consommatrice associée au capitalisme, comme véritable émancipation : « *Wages for Housework [groupe féministe créé en 1972] s'oppose à l'idée que « l'égalité puisse se résumer au droit égal d'avoir les poumons atteints et de crever à la mine [...]. Il faut donc changer les conditions de travail des femmes et des hommes pour que tout le monde soit également protégé » [Federici, 2016, p. 97]* » (Pruvost, 2019). Si certaines femmes interrogées se sentent attirées par cette vision du féminisme, en pratique l'autonomie et l'auto-production (un savoir-faire qui leur serait propre) restent difficile à atteindre et la plupart sont dépendantes de l'emploi de leur conjoint. Lors d'éventuelles séparations avec celui-ci, c'est bien souvent le retour au travail salarié qui est privilégié.

A l'inverse des années 70, où les féministes dénonçaient violemment l'utilisation de la maternité pour expliquer la subordination féminine (Knibiehler, 1997), les années 90 correspondent à une forte valorisation de la position maternelle, y compris par certaines féministes (Blaise, 1989, Gilligan, 1986, Irigaray, 1990). (Ferrand, 2005)

Pourtant, peu d'entre elles ont questionné cette division genrée du travail et estiment que leur mari n'aurait pas pu faire ce qu'elles font (cf chapitre 5). Par ailleurs, pour la plupart des mères interrogées, le projet d'instruction à domicile repose sur le contrat tacite ou explicite d'une participation quasi exclusive du conjoint à un travail rémunéré :

> Donc ouais ça fait dix ans que je ne bosse pas, parce qu'avec mon mari, ben il gagnait suffisamment sa vie, bien sa vie, on va dire pour être sur un seul salaire. On était propriétaires de notre logement et tout, et puis maintenant c'est plus le cas [ils se sont séparés]. J'ai regardé pour bosser, et je vais bosser à temps partiel parce que si je bosse à temps complet, dans la branche où je bosse, donc la vente, euh… Mes enfants devraient être gardés une cinquantaine d'heures par semaine. Non seulement, je ne les verrais (insiste) jamais, mais en plus, je perds de l'argent à aller travailler. Entre les frais d'essence, machin, je paye 300 euros littéralement en plus, de mon salaire et tout ce que je gagne, pour aller travailler. Donc j'ai aucun gain. J'ai vraiment aucun gain. Donc c'est là où tu te dis comment les gens ils ne peuvent pas avoir une réflexion pour qu'il n'y ait pas plus de mi-temps, de temps partiel, ou de temps aménagé quoi, par rapport aux enfants, moi ça me... Mais voilà 500 euros par mois en plus, même si j'ai 300 euros de frais de garde tout ça, ça me fait quand même 200 euros de plus par mois, et c'est pas négligeable. C'est ce que je gagnerai avec le RSA finalement. (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

Au moment de notre entretien, Océane est séparée de ce conjoint et prépare son divorce. Elle ne repose donc plus entièrement sur le travail rémunéré de son ex-conjoint et cherche un emploi dans la vente. Elle s'est alors organisée pour faire l'école à la maison les lundi, mardi et mercredi ; les jeudi, vendredi et samedi étant dédiés à son emploi salarié. Le père des enfants s'en occupe à partir du vendredi midi jusqu'au dimanche soir. Le reste du temps – c'est-à-dire le jeudi et le vendredi matin – les enfants sont gardés par un de leurs grands-parents, ce qui permet à Océane de ne pas recourir à une solution de garde payante. Elle choisit de travailler à temps partiel qui bien que lui apportant un apport faible – 200 euros – reste une somme « *non négligeable* ». Le travail à plein temps lui semble à la fois moins intéressant sur le plan financier et sur le plan de la conciliation avec sa vie familiale. En effet, malgré sa situation économique

défavorable, les enfants restent sa priorité et elle s'organise pour être présente au maximum auprès d'eux. Elle remet ainsi en cause le système économique qui ne facilite pas des emplois au volume horaire plus faible et pointe du doigt un monde du travail aliéné. Au bout d'un an le magasin dans lequel elle travaillait ferme et elle se retrouve sans emploi. Lors du dernier re-contact en octobre 2020, elle travaillait ponctuellement en tant qu'animatrice périscolaire en remplacement.

Comme l'explique Blair-Loy, l'idéal culturel qui suggère que la vocation première des femmes devrait être d'élever les enfants d'abord demeure prégnant dans mon corpus. De fait, la participation des femmes au travail rémunéré, présentée par les féministes libérales comme la clé de la libération des femmes de la famille nucléaire patriarcale, n'a pas réduit les exigences de la maternité (Hays, 1998). Après avoir ici examiné l'expérience de mères devenues femmes au foyer avec l'arrivée des enfants, il s'agit d'interroger les trajectoires de celles qui ont réadapté leur vie professionnelle pour leur vie familiale.

1.2. Les mères engagées professionnellement réadaptant leur vie professionnelle

Dans leur travail sur quarante femmes en couple biparental classique, avec un ou plusieurs enfants de moins de six ans, Lucie Goussard et Laetitia Sibaud (2017) interrogent la façon dont les mères articulent travail et famille en ayant toujours travaillé à temps plein. Elles identifient quatre profils de mères qui correspondent à trois manières de vivre cette articulation : les mères empêchées, les travailleuses empêchées, les mères travailleuses désenchantées et les mères travailleuses submergées. Ici, ce sont particulièrement les « *mères empêchées* » qui m'intéressent car elles ont de fortes similitudes avec les mères de cette enquête qui ont réadapté leur vie professionnelle pour leur vie familiale. A propos de celles-ci, elles notent : « *En devenant mère, la distanciation subjective se fait de plus en plus difficilement, elle entre en conflit avec le rôle maternel traditionnel et confère à l'activité professionnelle un caractère d'autant plus contraignant.* » (*Ibid.*) On retrouve également de fortes similarités avec les mères étudiées par Julie Landour (2015). Plusieurs de ces mères décident de passer du statut de salariée à celui d'indépendante. Selon Julie Landour, « *cette indépendance, pourtant traditionnellement associée à l'incertitude financière et à la pression temporelle, est ici décrite comme une manière de mieux*

articuler travail et famille. » Reprenant les travaux de Françoise Dany, Jacqueline Laufer et Sophie Pochic, elle montre que ce type de carrière est prisé des femmes qui adhèrent au vocabulaire de l'indépendance et de l'autonomie. Les termes de « c*arrière nomade* » ou de « *projet personnel* » offrent de bons exemples de ce processus de revalorisation d'un parcours professionnel dans des « *organisations dévorantes* » (*greedy institutions*) ou des entreprises en restructurations (Dany et al., 2011, p. 92; Landour, 2015a, p. 19). On retrouve également plusieurs pères ayant un statut d'indépendant : si certains sont en couple avec une femme salariée et peuvent donc davantage s'investir dans l'éducation des enfants, les autres restent malgré tout moins investis que leur compagne du fait de leur statut de mère au foyer.

1.2.1. Trouver un équilibre entre le travail et les enfants

Pascale, qui exerçait le métier de juriste au sein d'un cabinet d'avocats, a remis en question son engagement professionnel à l'arrivée de ses enfants. Pour retracer son parcours, il m'est apparu utile de réaliser une frise chronologique afin de voir les étapes de sa carrière professionnelle et celles de sa carrière maternelle.

2008 **Entrée vie professionnelle**

Première expérience professionnelle en tant que juriste

2010 **Exercice du métier d'avocate**

2013 **Grossesse 1**

« La grossesse s'est super bien passée ! Mais ça a été difficile pour moi là-dedans, parce que... ben j'avais plus cette ambition en fait, j'étais complètement centrée sur mon bébé, ça m'a posé des problèmes au boulot, parce que mon boss l'a senti, et il a senti ma baisse de motivation et donc y'a eu des frictions ».

2014 **Congé de 5 semaines avant Naissance Enfant 1**

Choix de l'allaitement pendant deux ans et 9 mois, un allaitement « long » pour la norme française, donc rapprochement avec la LLL dans le groupe Paris Nord dans le 10è arrondissement : « on partage la vision de l'allaitement mais aussi d'autres trucs quoi, l'éducation positive par exemple ». Evoque par exemple une maman qui lui a parlé d'Isabelle Filliozat alors qu'elle posait une question sur le sommeil des enfants. Désir de démissionner après son congé maternité. Son chef lui fait une proposition intéressante en termes de poste et d'avancement, donc décide de rester. Enfant 1 gardé par une nounou à 3 mois. Tension très forte entre le travail et le désir d'être dans du maternage proximal : « Donc la première année de vie de mon fils, où j'ai alterné entre super motivée pour le boulot et en même temps une envie d'être très présente pour mon fils, donc ça passait par l'allaitement justement, ça passait par du co-dodo parce qu'à un moment, j'en ai eu marre de... de me battre sur le sommeil. »

2015 **Lettre de démission avec arrêt de préavis de 4 mois**

Un an d'emploi après naissance enfant 1, arrêt de l'avocature pour des raisons liées à une meilleure articulation avec sa vie familiale ; Laurence explique qu'elle ne voyait son fils qu'un soir sur deux (un soir elle rentrait à 17h30 [« mon patron avait l'impression de se faire flouer »], un soir à 21h30) et que de toute façon ses collègues de travail avaient acté le fait qu'elle ait choisi de prioriser son fils.

2016 **Naissance Enfant 2**

Arrêt allaitement enfant 1 – Congé maternité avec son activité professionnelle en parallèle : l'expérience lui a plu, « ça a contribué à façonner une nouvelle manière de voir... de voir le travail, parce que j'me suis dit, y'a autre chose qu'est possible, et pas juste une totale séparation »

2017

Arrêt de son entreprise + premiers questionnements sur l'école

Réflexions autour du choix de l'école. Au départ, choix porté sur Montessori mais contraintes en termes de distance (30 min de trajet) et de prix (6 000 euros l'année + coûts annexes = environ 10 000 euros à l'année selon elle) + coût de la garde d'enfant 2. Commence à évoquer la possibilité de l'IEF à son mari. Inscription administrative à l'école publique.

JUIN 2017

Visite de l'école publique

Déçue du manque d'ambition dans les apprentissages [« Est-ce qu'il vont vraiment tirer profit de son potentiel ? »] et contraintes liées aux horaires alors qu'elle bénéficie d'une liberté grâce à son statut d'indépendante) + lecture de Céline Alvarez et d'autres ressources qui finissent de la convaincre de ne pas inscrire son fils à l'école. Envoi d'un courrier pour dire qu'enfant 1 n'ira pas.

JUILLET 2017

Formation Montessori

Durée d'une semaine à Clichy.

SEPTEMBRE 2017

Achat de matériel Montessori, début de l'école à la maison

Début de l'école à la maison de manière très « formelle » et « formatée » trois matinées par semaine (le reste du temps il est gardé par une nounou anglophone avec son petit frère 40h par semaine [« dans cette optique d'apprentissage », « elle leur apprend plein de trucs »] qu'elle considère comme une actrice/alliée du projet d'école à la maison). Pendant le temps d'école, son deuxième enfant est gardé en halte-garderie. De temps en temps, garde par les grands-parents côté paternel. Forte ritualisation (pour démarrer la journée d'école), forte différenciation entre le travail et le jeu (« je voulais vraiment que les activités Montessori soient vus comme des exercices et pas comme un jeu »). Les activités d'école sont rangées dans une étagère prévue à cet effet.

JUILLET 2018

Entretien au bout d'un an d'expérience d'IEF

SEPTEMBRE 2018

Ouverture d'une école Montessori

Ecole située très proche du domicile. Malgré tout, Laurence n'envisage pas d'y inscrire son fils car aime l'idée de « complète personnalisation de l'apprentissage » dans l'IEF. Apprécie par exemple que son fils apprenne l'anglais avec la nounou : « Enfin là, il est bilingue, ça fait juste un an qu'il est gardé en anglais, il est bilingue, c'est incroyable ! ». Ecole Montessori reste une école, associée à une forme de « normalisation de l'éducation ». Cite l'exemple de l'apprentissage du code qui est important pour elle et son mari – qui est développeur – et que Laurence peut enseigner à son fils, ce qui ne serait pas le cas dans une école Montessori.

2019

Emploi salariée en tant que DRH au 4/5ème - Inscription des enfants dans une école Montessori

"J'avais envie de développer plus l'aspect professionnel, une super opportunité s'est présentée à moi, je l'ai prise". Choix d'une école très proche du domicile : "Malgré tout, j'ai toujours un certain attachement aux apprentissages, la période de confinement m'a permis de renouer aussi avec l'IEF avec plaisir. Et surtout l'idée que l'école correspond mieux à nos besoins familiaux aujourd'hui, mais que peut-être demain nous pourrons retourner en IEF"

AOÛT 2020

Emploi salarié à temps plein dans une autre boîte

"C'est comme si j'étais dans une phase où j'avais besoin de ça, de développer plus cet aspect là de ma vie, et moins l'aspect vie familial sur lequel j'ai "travaillé" pendant pas mal de temps". Côté apprentissages chez les enfants : "j'accompagne les apprentissages à la maison en complément, on fait des cartes mentales qu'on affiche dans la cuisine, on travaille les maths, le français, etc. en complément de l'école

Au moment de notre entretien, Pascale est en IEF depuis un an pour son fils aîné âgé de 4 ans. Elle a également un autre enfant de deux ans qu'elle intègre parfois à l'IEF bien qu'il soit gardé en halte-garderie la majeure partie des matinées où elle fait l'école à la maison pour l'aîné. Après la naissance de l'aîné, le retour au travail est difficile. Elle passe une année à ne pas savoir

comment se situer vis-à-vis de son travail et vis-à-vis de son enfant avant de démissionner. Cette démission est associée à un choix familial. Comme cela a été évoqué précédemment (p.4), Pascale n'imaginait pas qu'elle serait autant attachée à ses enfants (Lois, 2013b), sa mère lui ayant transmis un modèle de la mère dévouée au travail (Blair-Loy, 2003) :

> Pascale : Alors moi ma première grossesse, ben comme je disais j'étais encore en mode, j'étais très carriériste, donc... j'étais avocate, pour moi c'était dans mes buts de devenir associée un jour, donc...
>
> Pauline : Mais c'était un choix d'avoir des enfants ?
>
> Pascale : C'était... ça a toujours été une évidence pour moi, que j'aurais des enfants, mais je pense qu'à l'époque, je ne me posais pas beaucoup de questions, c'était : j'aurais des enfants et ils s'inscriront là-dedans quoi. Mais euh... mais ça ne bloquera pas ma carrière. En plus j'ai une mère […] qui était dans l'Education nationale […]. Et donc ma mère a toujours évolué dans son truc, elle a beaucoup travaillé, elle n'a pas... elle ne s'est pas arrêtée pour élever ses enfants. (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

Contrairement à sa mère, Pascale adhère davantage au modèle de dévotion à la famille. Elle souhaite passer plus de temps avec ses enfants. Or, son occupation professionnelle rend difficile l'articulation travail-famille. Elle décrit un double-mouvement de sortie du travail : à la fois elle prend de plus en plus de distance avec son activité professionnelle et dans le même temps, ses collègues participent à augmenter cette distance en refusant son engagement dans la sphère familiale :

> Pascale : Jusqu'à ce que je réalise qu'au niveau boulot, de toute façon ils avaient conscientisé le fait que j'avais fait le choix maintenant. Et que pour eux j'avais fait le choix maintenant.
>
> Pauline : Ok c'est ce qu'ils se disaient ?
>
> Pascale : Ouais. Et donc, j'ai... ben je me suis dit bah…
>
> Pauline : Ça ne leur semblait pas compatible ?
>
> Pascale : Ça ne leur semblait pas compatible.
>
> Pauline : D'accord
>
> Pascale : Donc je me suis dit bah pourquoi je reste quoi ? Pourquoi je reste ? Je ne suis pas très heureuse parce qu'au final je ne vois pas mon fils. Enfin je le voyais… je le voyais un soir sur deux.

Toutefois, il est important de souligner que le fait de prioriser l'un ou l'autre des modèles de dévotion fluctue dans le temps. Comme on peut le voir sur la frise, un recontact avec Pascale m'a permis de savoir qu'elle avait finalement repris une activité salariée à temps plein en août 2020. Lorsque je lui demande les raisons de son changement professionnel, elle indique : « *J'avais envie de développer plus l'aspect professionnel, une super opportunité s'est présentée à moi, je l'ai prise [...] C'est comme si j'étais dans une phase où j'avais besoin de ça, de développer plus cet aspect-là de ma vie, et moins l'aspect vie familial sur lequel j'ai "travaillé" pendant pas mal de temps* ». Toutefois, cet exemple ne fait que renforcer le résultat selon lequel l'instruction à domicile est très fortement liée au modèle de dévotion à la famille et à des parcours de sortie d'emploi.

1.2.2. L'instruction en famille pour passer plus de temps avec ses enfants

En effet, pour faire l'IEF pour ses enfants, Carole a quitté son métier d'analyse financier. Comme de nombreux travaux le montrent, le choix des mères est rarement associé à un arbitrage économique dans la mesure où Carole a gagné plus que son mari (voir *2. Des arbitrages économiques*). Tout comme Pascale, Carole indique « *ma mère m'a toujours répété, le travail pour les femmes machin l'indépendance et tout* ». Au-delà des raisons qui l'ont poussé à faire l'IEF, Carole évoque les gains de cette solution pour l'articulation travail-famille :

> Carole : Et sinon globalement c'est plus cool, Matthieu emmenait les enfants le matin et moi j'allais les chercher le soir, quand ils avaient école et que je travaillais, et là lui n'a plus à les emmener le matin, c'est moins speed pour lui. Le soir bon comme d'habitude... non globalement c'est moins de stress pour lui comme pour moi
>
> Pauline : Pour toi aussi
>
> Carole : Ouais, ouais parce que le soir moi j'avais une heure et demie de transport quand je travaillais, toujours le stress que le bus ne passe pas car j'y allais en transport en commun, il fallait les récupérer chez la nounou, bon la nounou était cool mais le mardi par exemple je devais récupérer Pierre au tennis, si tu es en retard c'est galère, fallait appeler la nounou est-ce qu'elle peut aller la chercher... Le lot de tous les parents, finalement, ce n'était pas… (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Le choix de l'IEF résout certaines tensions liées à sa situation professionnelle (transport, horaires, etc.) et permet à Carole de passer plus de temps avec ses enfants. Elle semble lui procurer des avantages tels qu'une meilleure répartition du temps, une réduction des obligations et du stress lié à son activité professionnelle et aux contraintes organisationnelles. Alors que l'articulation travail-famille consiste pour elle à accorder davantage de temps à la famille, dans le cas de son mari, au contraire, l'IEF lui permet un rééquilibrage en faveur du travail.

De la même façon, Lou qui était infirmière, évoque sa participation à un atelier intitulé « *vivre avec ses enfants 24h/24* ». Elle avait été invitée par une amie à une rencontre organisée par une association d'instruction en famille. Elle a alors une petite fille âgée de 3 ans et demi, pas encore scolarisée et un bébé de 14 mois. Cette rencontre lui fait prendre conscience de l'incompatibilité de ces horaires de travail avec sa vie de famille :

> Moi j'étais infirmière à l'époque. Avec des horaires matin, soir, nuit, et des repos qui ne tombaient pas toujours... J'avais un mercredi qui tombait en même temps que les enfants (…) on a choisi l'IEF à ce moment-là plus par confort (Lou, ex-infirmière, 4 filles entre 7 et 19 ans, au RSA, récemment conseillère au Planning familial où elle était bénévole depuis de nombreuses années, entretien à son domicile)

Lou fait référence à la praticité de l'instruction en famille qui lui permet de changer son statut en passant de travailleuse salariée dans la sphère professionnelle à travailleuse dans la sphère domestique. L'IEF apparaît être la seule option permettant aux mères de passer toute la journée avec les enfants mais il semble permettre une revalorisation du statut de mère au foyer et facilite le choix de le devenir. Par ailleurs, le temps d'école concurrence le temps familial comme l'exprime Delphine dans cet extrait : « *Ce n'est pas un enfant qu'on récupère à 4h30 c'est un élève. Quand ils rentrent il faut encore qu'on endosse l'uniforme de l'enseignant en disant "alors tu as des devoirs oui je sais que tu n'as pas envie mais on va les faire quand même"* » (Delphine, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans, IEF). Le travail de parent d'élève vient s'ajouter au travail déjà existant du parent et correspond pour certaines mères à une forme de contrainte : elles sont obligées d'endosser le rôle de mère d'élève. Ce passage du parent au parent d'élève fait finalement que trop peu l'objet de questionnements

dans la littérature – ou alors de façon allusive (Chrétien et Létourneau, 2006) et constitue une dimension particulièrement saillante de cette enquête.

Si l'IEF semble être une solution trouvée par certaines mères à l'articulation travail-famille, cette réduction de son activité semble être, comme on l'a vu, une condition favorable au choix de l'IEF. Plusieurs mères décrivent en effet avoir adapté leur temps de travail pour leurs enfants :

> A la naissance de mon premier enfant, j'ai réduit à un mi-temps, pour pouvoir passer du temps avec lui, puis rapidement je suis tombée enceinte de la deuxième. Là j'ai commencé à travailler 2 jours par semaine, en faisant des journées de 12 heures d'affilés, mais comme ça j'avais les autres jours pour eux. (Carmen, Mère au foyer (ex-ostéopathe), Bac+6, 3 enfants de 6, 4 et 2 ans en IEF)

A trois ans, l'aîné de Carmen entre à l'école. Cela ne se passe pas bien et il est déscolarisé au bout de trois mois. Elle intègre alors un groupe d'IEF – solution qu'elle ne connaissait pas – dans son département et « *l'IEF est devenu un vrai choix de vie, de valeurs* ». Progressivement, elle arrête définitivement son travail pour s'occuper entièrement de ses enfants :

> J'ai ensuite continué à travailler les samedis, quand mon mari pouvait garder les enfants, puis je suis tombé enceinte de ma troisième et j'ai arrêté complètement d'exercer à ce moment-là, pendant la grossesse. Je n'ai pas repris depuis. Les deux filles ne sont jamais allées à l'école, et Diego n'y est jamais retourné depuis ces trois mois de petite section.

Le choix d'arrêter de travailler est progressif et n'intervient qu'au moment de la troisième grossesse. On passe donc d'une situation de compromis entre travail et famille à une situation plus radicale de retrait de la sphère professionnelle. La vie quotidienne s'organise alors autour des enfants. L'instruction en famille rompt avec le calendrier de l'école et celui du travail et engage les parents qui le choisissent dans une autre temporalité :

> Bon, clairement, mes priorités sont plus les mêmes. Avant, tout tournait autour du travail, finalement, quand je travaillais… tu cases les enfants… (petit rire). C'est un peu moche à dire mais c'est le cas. Tu cases les enfants en dehors des périodes où tu travailles, donc tu fais avec le travail, tu subis en fonction du travail, à part peut-être le week-end, et encore ! Voilà, maintenant eh bien… c'est beaucoup plus… ben, c'est plus en fonction des enfants, finalement. Moi je m'adapte beaucoup, finalement. Bon… s'il y a des choses que j'ai envie de faire, des fois je dis "aujourd'hui j'ai envie de faire ci ou ça". Donc ça dépend aussi de moi… de ce que j'ai envie de faire. Mais globalement je suis plus modulable et adaptable que les enfants. (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Si ce discours de valorisation du temps passé avec les enfants est surtout présent chez les mères, quelques pères impliqués dans le projet d'instruction en famille tiennent un discours similaire. On l'a vu dans le chapitre 7, Christian, boulanger-pâtissier, a choisi de réduire son activité pour ses enfants. Aujourd'hui, son temps de travail est adapté au temps qu'il souhaite passer avec ses enfants. Il s'autorise donc à refuser certaines commandes et ne répond pas toujours à la demande. Le fait de travailler de chez lui facilite donc, selon lui, l'articulation entre travail et famille :

> J'ai créé la boîte en 2011-2012, mais tu vois c'était un travail comme les autres, en fait. Je travaillais souvent, souvent le weekend, beaucoup d'heures, enfin... j'avais la liberté d'accepter ou pas le travail en fonction de ce qu'on me demandait, je pouvais dire que je ne pouvais pas, mais je travaillais beaucoup et voilà... Mais en même temps, cela restait quand même libre, j'avais fait le choix de travailler, voilà. Un week-end, si on voulait bloquer un week-end, je disais non pour les gâteaux, c'était assez libre. Cela me dérangeait moins de travailler beaucoup parce qu'Elodie travaillait la semaine, donc moi je travaillais, le weekend quand je devais travailler, ça ne nous dérangeait pas trop, on s'arrangeait, du coup ça nous allait quoi ! Mais... donc tu vois c'était déjà un peu choisi la liberté, mais par contre le fait de travailler le minimum maintenant et d'être au plus proche de la maison pour travailler, c'est quelque chose qui a évolué avec l'instruction en famille. Ouais, ça s'affine en fait, enfin ça s'adapte. (Christian, Boulanger-pâtissier, Bac+2, 2 enfants 4 et 1 ans, IEF)

Si Christian privilégiait le travail avant d'avoir des enfants, cette conception change lorsque qu'il devient père. Choisir de passer du temps avec ses enfants correspond à la fois à un équilibre entre travail et famille mais également à la volonté d'une répartition plus égalitaire avec sa conjointe. En effet, il insiste pour dire qu'avant d'avoir des enfants, sa femme et lui étaient autant investis dans la sphère professionnelle et qu'il lui semblait moins « dérangeant » de travailler beaucoup. Or, cette articulation change avec la naissance. Ce type de rééquilibrage et de valorisation de l'identité paternelle semble toutefois très exceptionnel. Une étude de 2004 montre par exemple que les pères ont davantage tendance à réduire leur temps de travail lorsque leur conjointe travaille à temps complet et que son temps de travail n'a pas été réduit. Par ailleurs, ce choix de réduire son activité est socialement situé et serait davantage l'apanage de « *cadres ou professions libérales à hauts revenus, ayant un diplôme supérieur au baccalauréat* ». (Connell, 2005). La rhétorique est celle de l'épanouissement procuré par le temps passé avec les enfants. Pour Ophélie, c'est « *ce qu'il y a de plus précieux* » mettant en avant l'avantage de

l'instruction en famille pour la cohésion familiale et la connaissance de ses propres enfants. Elodie, la compagne de Christian, indique avoir l'impression d'être « toujours en vacances » et de rompre avec une organisation du temps entre temps contraint et temps libéré.

1.2.3. Prendre en compte les enfants dans son organisation de travail

D'autres mères font le choix de maintenir une activité, mais plus souvent de façon indépendante. Quand sa fille aînée est née, Laurie était salariée, elle faisait de la gestion de projet et de la traduction. Elle avait une nounou et travaillait à 80%, c'est-à-dire qu'elle avait ses mercredi après-midi pour être avec sa famille mais elle m'explique que ce n'était idéal car elle n'aimait pas s'occuper de sa fille à ce moment-là : sa fille était fatiguée, elle-même était fatiguée, sa fille demandait beaucoup le sein ce qui fatiguait encore plus la mère. Par envie de passer plus de temps avec sa fille, elle passe de salariée à indépendante toujours dans la même entreprise. A la suite d'une deuxième naissance, elle prend un congé maternité de deux mois. Elle me précise d'ailleurs que celui-ci est plus court lorsqu'on est indépendante[192]. A la suite de quoi elle prend un congé parental partiel, à 50%. Ce statut implique une nouvelle organisation car il peut arriver qu'elle travaille les week-ends et qu'elle, son mari et ses deux filles ne se retrouvent pas tous les quatre lorsqu'elle n'a pas le temps de faire son travail en semaine. Une matinée par semaine, l'aînée est gardée par une nounou anglophone pour que Laurie puisse travailler. Aujourd'hui, Laurie est donc très souvent avec ses filles. Lorsque son mari a des congés, elle en profite pour travailler et rattraper son retard.

Cette organisation n'est pas sans poser quelques tensions. Après un an d'expérience de l'instruction en famille, je fais un nouvel entretien avec Laurie qui me parle de sa fatigue et de ses doutes sur la poursuite du projet IEF. Elle aurait besoin d'être davantage relayée par exemple en augmentant le nombre d'heures que les filles passent avec la nounou. Elle aurait également aimé que son mari prenne un congé long pour la soulager. Au-delà de l'aspect financier, elle m'explique qu'il s'épanouit dans son travail et que c'est quelque chose d'important pour lui. Cette vision genrée de l'articulation travail-famille, qui traverse l'ensemble des entretiens, est bien

[192] En tant que salariée et lorsqu'il s'agit d'une deuxième naissance, la durée totale du congé maternité est de 16 semaines, soit quatre mois. Source : https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2265

connue des sociologues. Emmanuelle Méda souligne par exemple le rapport différencié des hommes et des femmes au travail en insistant sur le caractère multi-situé des femmes, « *construites sur plusieurs registres, définies par une pluralité d'ancrage : le travail, certes, mais aussi les enfants, le conjoint, la vie sociale* », quand les hommes se définiraient presque exclusivement par le travail (Méda, 2001, p. 195; Doucet, 2004; Connell, 2005; Merla, 2007). Elle ajoute que l'alignement sur le modèle masculin lui semble appauvrissant et prône un « *mode de développement moins "monomaniaque"* ».

La flexibilité du calendrier et l'articulation travail-famille est également abordée par des parents ayant des enfants scolarisés en école alternative. C'est le cas d'Alice qui explique que sa fille de quatre ans peut dormir plus longtemps le matin. L'école du troisième type où se trouve cette dernière est ouverte à partir de 8h30 mais les parents peuvent venir quand ils veulent. Alice – qui ne travaille pas au moment de notre rencontre - peut également y passer du temps si elle le souhaite. Lors de ma visite, elle m'explique être présente un jour par semaine pour soutenir les autres éducatrices. Elle est présente pour sa fille mais aussi pour les autres enfants dont elle peut encadrer les invités. L'école, qu'elle a choisie pour son rapport individualisé aux enfants, son apport en confiance en soi et le fait qu'ils soient considérés comme des personnes, lui permet de prolonger son modèle éducatif basée sur la bienveillance. L'école lui offre aussi un soutien pour affermir ses choix tout en lui laissant la possibilité d'une plus grande présente auprès de sa fille.

Certaines écoles proposent en effet des horaires différents de l'Education nationale. Par exemple l'école où est scolarisé le fils de Claire ne fait école que le matin, lundi au samedi de 8h30 à 12h15. L'école a d'ailleurs axé son modèle en référence à la question des rythmes scolaires (voir Chapitre 1, p.12). L'année démarre un peu plus tôt et les vacances sont réduites pour maintenir un socle d'heures suffisant. Claire est très contente de cette organisation du temps qui lui permet de profiter davantage de son fils :

> J'avais la chance d'avoir un métier parfaitement adapté à ce rythme. Etant professeur de violon, je donnais cours le soir après 17h, le mercredi et le samedi matin. Dans cette école, Thibaud est pris en charge les mercredis et samedis et je le vois de 12h15 à 17h, c'est le rêve ! A l'inverse je suis en reconversion professionnelle aussi en partie pour avoir des horaires plus classiques et voir mon fils

le soir et le week-end quand il sera au collège, l'année prochaine. (Claire, Professeur de violon en libéral, Bac+3, 1 enfant de 10 ans, Ecole Pluri-pédagogies)

Elle précise néanmoins que les parents ont la possibilité de laisser leur enfant l'après-midi s'ils le souhaitent : « *On rajoute 35€/mois pour chaque après-midi où on souhaite que son enfant reste jusque 16h. Ce n'est pas recommandé par l'école mais ils savent bien que tous les parents ne peuvent être libres tous les après-midis* ». Ils participent alors à des activités extra-scolaires (arts plastiques, musique, sport, jeux de société).

Après avoir étudié le cas des mères – et dans une moindre mesure des pères – qui privilégient le modèle de dévotion à la famille en réalisant des arbitrages radicaux ou reflétant un compromis entre travail et famille, j'aborderai maintenant le cas des mères qui privilégient leur carrière professionnelle tout en accordant une place importante à leurs enfants.

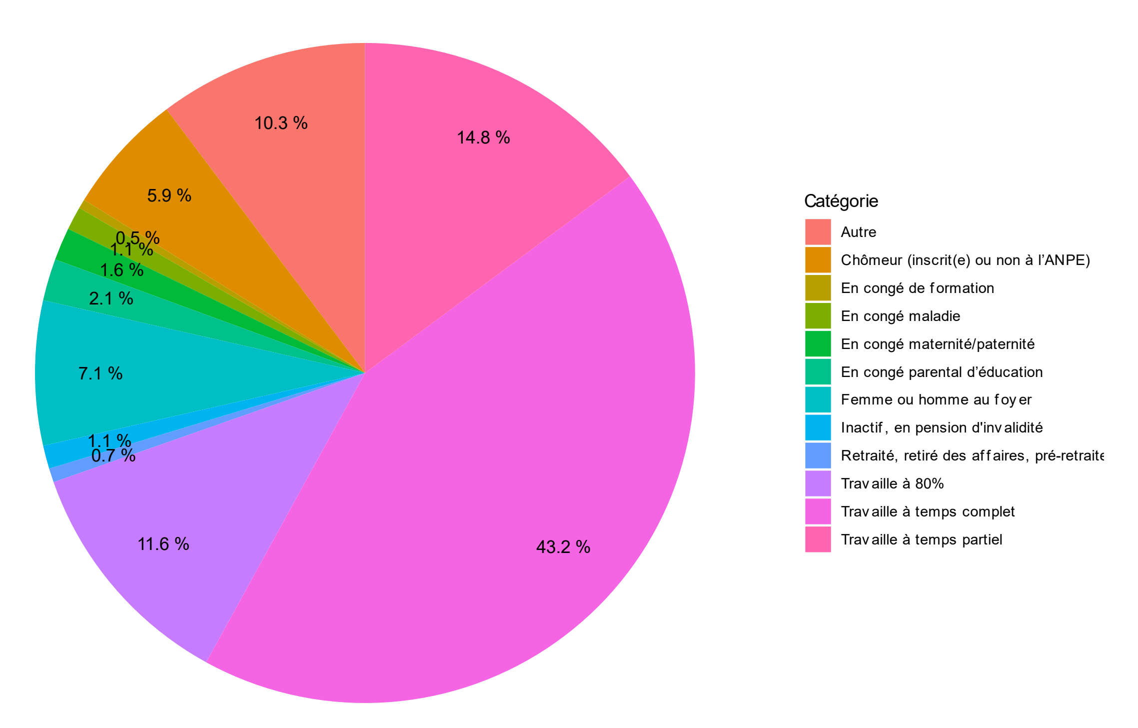
1.3. Les mères dont la carrière est importante

Le modèle de dévotion au travail est défini par Blair-Loy comme un schéma culturel qui conduit les femmes à se préoccuper de leur propre avancement et à se passionner pour leur carrière (Blair-Loy, 2003, p. 20). Contrairement aux chercheurs qui soulignent que l'emploi est un domaine d'autonomie et d'indépendance (Gerson, 2002) ou de marchandisation, Blair-Loy montre que le travail est un lieu de relations intenses et de transformation personnelle pour les femmes qu'elle a interrogées. Dans mon enquête qualitative, les femmes qui privilégient leur carrière occupent plus souvent des postes de cadres et gagnent bien leur vie. Si certaines correspondent aux femmes interrogées par Blair-Loy, c'est-à-dire des femmes cadres dans la finance, d'autres travaillent dans la fonction publique dans le domaine de l'éducation et du soin et les motivations professionnelles ne sont donc pas les mêmes. Toutefois on retrouve des éléments communs dans les deux cas : le modèle de dévotion au travail promeut une mobilité ascendante, une sécurité financière, un sentiment positif d'identité et la reconnaissance de ses pairs, un travail stimulant et autonome, une forme de pouvoir et de dépassement de soi. Cela se traduit le plus souvent par un travail à temps plein et un confort financier.

Dans l'enquête quantitative, ce type de situation d'emploi se trouvent davantage chez les parents ayant au moins un enfant en école privée hors contrat, bien qu'il existe des distinctions

entre les écoles qui seront abordées dans la troisième section de ce chapitre. On retrouve dans ce groupe de mères très peu de mères en IEF. En effet, on a vu précédemment que 39.9% des parents ayant au moins un enfant en IEF est mère au foyer et 17.7% travaillent à temps partiel. Pour les parents ayant au moins un enfant en école privée hors contrat, seulement 7.1% déclarent être mère ou père au foyer. C'est le travail à temps plein qui prédomine avec 43.2% des parents ayant déclaré occuper un poste à temps complet. Toutefois, 14.8% exercent un emploi à temps partiel, seulement trois points de pourcentage de différence avec les parents en IEF.

Figure 18 - Diagramme représentant la situation professionnelle des parents ayant au moins un enfant en école privée hors contrat

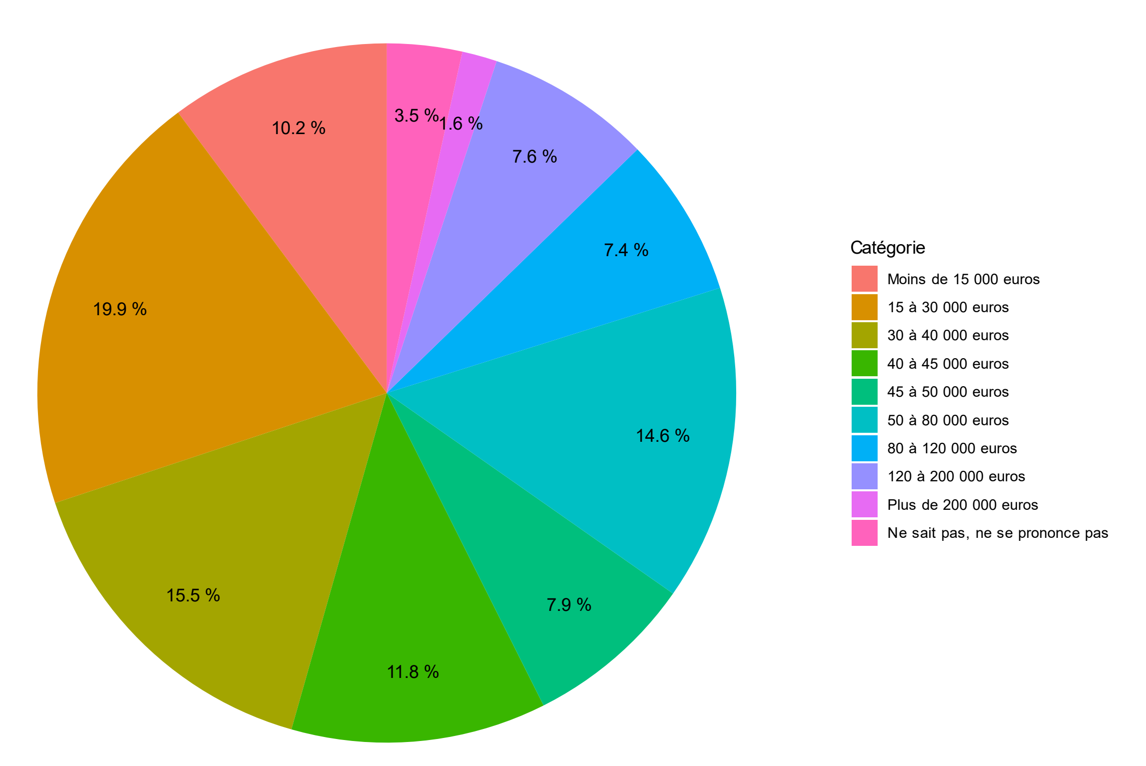


Lecture : 43.2% des répondants ont indiqué être « travailler à temps complet » à la question « Quelle est votre situation actuelle sur le marché du travail ? »
Population : 442/653 répondants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

De la même façon, lorsque l'on regarde les revenus de ces parents, environ 30% gagnent moins de 30 000 euros par an contre 60% chez les parents IEF. Les revenus sont plus hétérogènes que chez les parents IEF ; 35.2% gagnent entre 30 000 et 50 000 euros contre 25.7% chez les

parents IEF. On trouve davantage de hauts salaires avec 29.6% des parents ayant répondu gagner entre 50 000 et 200 000 euros contre 9.9% chez les parents IEF.

Figure 19 - Diagramme représentant le niveau de revenus des parents ayant au moins un enfant en école privée hors contrat



Lecture : 19.9% des répondants ont indiqué « 15 à 30 000 euros » à la question « Pouvez-vous indiquer dans quelle tranche se situent les revenus annuels nets de votre ménage ? »
Population : 442/653 répondants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Les résultats de cette enquête tendent à montrer que les écoles alternatives sont choisies par des familles avec des revenus supérieurs aux familles IEF. L'emploi des deux membres du couple semble aussi plus compatible avec la scolarisation dans une école alternative. Par ailleurs, selon la carte interactive du site « Ecoles libres »[193] , l'offre hors contrat est plus importante près des grandes agglomérations. Par exemple, 39.7% de ces écoles sont localisées en Île-de-France.

[193] https://www.ecoles-libres.fr/carte/

L'enquête ne permet cependant pas de dire si ces écoles sont davantage localisées dans des quartiers favorisés.

1.3.1. Quand les différents rôles entrent en tension : mère, professionnelle, mère-enseignante

Louise exerce le métier d'infirmière à mi-temps dans un établissement médico-social dans un pays frontalier de la France ce qui lui permet d'avoir un salaire supérieur à ce qu'elle gagnerait en France (entre 3 500 et 4 000 euros par mois). Louise est autant investie dans son travail que dans sa vie de famille et n'a jamais souhaité diminuer davantage son activité professionnelle. Bien que son mari ne souhaitait de toute façon pas prolonger l'expérience de l'instruction en famille plus d'une année, Louise évoque les difficultés à articuler vie familiale et vie professionnelle mais également les tensions entre ces rôles de professionnel, mère et mère-enseignante :

> Sur les points difficiles de l'IEF, bah voilà moi c'est vrai ce que je vous avais dit mon conjoint travaille à temps plein, moi je travaille à mi-temps, de concilier vie professionnelle, vie de famille, vie de mère, vie d'enseignant entre guillemets même si je ne suis pas une enseignante bien entendu, mais voilà de devoir concilier tout ça, ça a été malgré tout beaucoup, beaucoup de fatigue pour moi. Et puis ne pas non plus délaisser la grande, enfin voilà trouver un compromis pour tout le monde, et je pense que c'est ce qui a été une des choses le plus difficile, de trouver un équilibre, qui a été trouvé mais qui a mis beaucoup de temps à se trouver quoi. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans, IEF pour la benjamine)

Vouloir remplir les attentes issues des différentes sphères est compliqué : être mère est déjà un « travail » prenant auquel vient s'ajouter un travail supplémentaire lié à la situation d'instruction à domicile. En effet, instruire ses enfants à domicile nécessite beaucoup de ressources et de travail de la part des parents. Même celles qui sont motivées pour faire l'école à la maison ne trouvent pas toujours les capacités de le faire :

> Parce que je pense que ce n'est pas non plus donné à tous les parents de pouvoir enseigner, simplement, ça donne aussi énormément de temps en tant que parent de faire des recherches, de trouver des idées, d'essayer de faire en sorte que son enfant ait quand même une scolarité enrichissante. […] je pense que des parents bien armés, des parents ayant de la bienveillance, une attention, l'envie de bien faire, des moyens humains si ce n'est matériels, mais au moins humains, peuvent complètement combler l'école quoi. (Louise, Infirmière à mi-temps, Bac+3, 2 enfants de 12 et 7 ans, IEF pour la benjamine)

Ce sentiment de capacité dépend également de la façon dont l'école à la maison est approchée. En l'occurrence, Louise a démarré l'instruction à domicile pour des raisons liées à sa « carrière scolaire », par peur d'un retard et donc de difficultés futures dans la scolarité de sa fille (voir chapitre 1). Elle est donc particulièrement soucieuse à respecter les exigences de l'Education nationale et de fournir un certain niveau à sa fille. Elle exprime d'ailleurs cela dans la suite de l'entretien en insistant sur la limite de ces capacités académiques : « *Après moi je parle d'enfants scolarisés en primaire, je ne suis pas certaine qu'arrivée à un certain niveau j'aurais eu les compétences suffisantes pour apporter tout ce que... tout ce dont ma fille avait besoin à l'école* ». Elle donne l'exemple des langues étrangères et notamment de l'anglais où elle ne sent pas suffisamment armée. Toutefois elle souligne la possibilité de trouver des personnes ressources lorsque le parent est limité : « *D'ailleurs l'année dernière, notre fille avait des cours d'anglais avec une anglaise avec des parents d'IEF d'ailleurs, en petit groupe, et c'est quelque chose qu'elle n'a pas retrouvé aujourd'hui à l'école. Et je pense qu'elle avait bien plus progressé en anglais qu'aujourd'hui à l'école.* » Ceci dépende des aptitudes organisationnelles et logistiques des parents pour mettre en place des dispositifs externes.

1.3.2. Privilégier sa carrière professionnelle

Au-delà des obstacles à l'articulation des différents temps sociaux, certaines mères mettent directement en avant le fait de privilégier leur carrière. Christine, qui dirige une équipe de commerciaux internationaux et travaille à plein temps, explique que l'instruction en famille « *c'était pas du tout une option* ». Elle aborde dans un premier temps les difficultés liées au profil de son fils - « *parce qu'il est TDH, ça rend les choses vraiment difficiles à gérer* » - et à la façon d'envisager son rôle de mère – « *moi le tête-à-tête avec mon fils ce n'est pas possible pour moi* » - (voir chapitre 1). Elle rapporte tout de suite le choix de l'instruction à domicile à une forme d'épanouissement dans la parentalité :

> Christine : Je sais qu'il y a des femmes qui s'épanouissent là-dedans, moi pas du tout. D'abord parce que je suis incapable de concevoir un projet éducatif comme ça. Ça ne me correspond tellement pas. Donc non ce n'était pas du tout une option.
>
> Pauline : Et quand vous dites concevoir un projet éducatif qu'est-ce que…

> Christine : Mais y'a des parents qui ont un projet éducatif, je vais l'emmener voir ça, je vais lui faire découvrir ça. (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

Pour Christine, l'instruction en famille correspond à une certaine manière d'envisager son rôle de parent. Dans son cas, le choix de l'école démocratique s'est fait suite aux grandes difficultés rencontrées par son fils. Il n'est donc pas motivé par un projet pédagogique précis comme elle l'évoque ci-dessus, bien que ses idées éducatives se soient affermies depuis qu'elle l'a inscrit dans cette école, de nouvelles raisons étant venues se rajouter aux précédentes. Mais son choix doit se comprendre également en rapport avec l'engagement dans la sphère professionnelle : *« Ben après je ne peux pas ne pas travailler moi ».* Cécile adhère au modèle de dévotion au travail et aux avantages qui lui sont associées, notamment l'indépendance économique et le confort :

> Mais moi bon je me suis séparée de mon conjoint, en plus de ça lui il ne gagnait pas tant sa vie, toujours pas d'ailleurs, donc ce modèle là je ne peux pas enfin je me l'interdis, sinon je peux aussi aller vivre dans une ferme dans le Larzac, mais ça ne me correspond pas. Malgré tout ça me correspond d'avoir une vie citadine, non ça [l'IEF] me correspondait pas du tout. Je me sens incapable de ça.

Si la définition de l'instruction en famille donnée par Christine est relativement fantasmée, son discours traduit cependant son anticipation à perdre en confort matériel en insistant sur son quotidien citadin par opposition à un mode de vie plus frugal. On pourrait se demander si ces mères qui accordent beaucoup d'importance au travail sont celles pour qui l'IEF ou l'école alternative arrivent suite aux difficultés de l'enfant. L'idée de contrainte ne semble pas suffisante : plusieurs mères ont réduit ou cessé leur activité professionnelle en raison des difficultés de leur enfant à l'école. La raison de ce choix serait donc plutôt liée à un rapport positif au travail et aux avantages qu'il procure. On retrouve ce même discours chez Yasmine qui considère que l'instruction en famille semble meilleure pour l'enfant, du point de vue de son développement et de son épanouissement mais qu'il correspond à un sacrifice, celui de « *pouvoir mettre de côté sa vie professionnelle* ».

Le choix de privilégier sa carrière revient également dans l'entretien conduit avec Laurène. Laurène a trois enfants, elle est attachée de recherche clinique au CHU. Elle est particulièrement sensibilisée aux questions de bienveillance et de bien-être des enfants et a participé à une rencontre réunissant des parents instruisant à domicile à laquelle j'ai assisté. Elle et son conjoint étaient intéressés par la possibilité de faire l'instruction en famille. A ce moment-là, elle avait une charge de travail importante et allait au travail à contre-cœur. Elle envisageait donc de faire l'instruction en famille malgré une conception non-genrée de la répartition des tâches au sein du couple. Un an après cette rencontre, je la recontacte pour savoir s'ils avaient mis leur projet à exécution. Si leurs motivations n'ont pas changé, Laurène m'explique que le projet est « en suspens » pour des raisons « d'ordre organisationnel ». Laurène et son conjoint restent attachés à une répartition égalitaire des tâches : « *Nous sommes farouchement opposés au déséquilibre de la femme à la maison pendant que le papa travaille. Et Benjamin ne se sent pas d'assumer la majeure partie de l'IEF tout comme je me sentirai frustrée de ne pas m'y impliquer plus* ». Une solution avancée serait que chacun puisse obtenir un mi-temps mais elle avance les difficultés associées à ce choix : « *c'est encore un peu compliqué des hommes cadres qui se mettent à temps partiel, ça commence à arriver mais ce n'est quand même pas facile à faire passer* ». Lors de ce second entretien, Laurène avait changé de poste, une demande qu'elle avait entreprise il y a longtemps, et n'envisageait plus de faire l'instruction en famille. En effet avec ce nouveau poste, le travail à mi-temps n'était plus possible et aurait impliqué de laisser passer cette nouvelle opportunité pour revenir sur un poste qu'elle n'aimait pas :

> Laurène : Ouais alors après, j'ai changé de poste, ouais effectivement j'avais beaucoup de boulot, j'en ai toujours beaucoup, mais j'en avais surtout un petit peu marre, du coup ça pouvait être une solution si je n'arrivais pas à changer de poste, ça pouvait être une évolution, parce que pour le coup par contre, entre aller au boulot un peu à contre cœur et passer du temps avec les enfants, c'est clair qu'il n'y avait pas photo. (Laurene, Attachée de recherche clinique au CHU, Bac+5, 3 enfants de 5, 3, 2 ans, Ecole publique)

L'extrait suivant montre bien les liens très forts entre le fait de rester à la maison et le choix de l'instruction à domicile. Laurène en parle comme une « évolution », insistant par-là sur la possibilité de trouver dans l'instruction en famille une requalification. Ce témoignage montre également l'importance des frustrations professionnelles. En effet, dès lors que Laurène a retrouvé

du sens dans le cadre de son travail, le projet d'instruction en famille était mis « en suspens ». Elle indique toutefois que la question pourrait se reposer plus tard lorsque les enfants auront du travail scolaire : « *Nous on n'a pas encore de devoirs, mais moi en primaire les devoirs… ça je pense que ça peut être quelque chose qui nous fait basculer, que quand il va y avoir des devoirs à la maison [...] parce que moi à 18 heures à la maison on fait un jeu de société on va s'occuper du potager on va faire une randonnée s'il fait beau mais on ne fait pas les devoirs quoi* ». On retrouve ainsi la thématique du travail de parent d'élève qui vient s'ajouter au travail déjà existant du parent et correspond pour certaines mères à une forme de contrainte.

Contrairement aux extraits d'entretien précédents mettant en avant les façons dont la place du travail est reconsidérée voire relativisée, certaines mères insistent au contraire sur le maintien de leurs préférences professionnelles avec l'arrivée des enfants. Lorsque je la questionne sur les changements occasionnés par les naissances de ses deux filles, María pense d'emblée aux impacts sur son engagement militant. Elle m'explique qu'elle participait à de nombreuses manifestations et qu'aujourd'hui sa responsabilité de mère nécessite une attention vis-à-vis de soi. Tout de suite après, elle manifeste un attachement constant un travail que l'arrivée des enfants ne serait pas venue perturber :

> María : S'il y a des choses qui ont changé, c'est ça, c'est que… du coup, voilà, y a des choses que je ne fais plus… même personnellement euh… parce que, bah voilà, je sais que j'ai des enfants et que je… enfin si je me mets en danger… je… voilà, elles peuvent en pâtir aussi, quoi. Donc ça, c'est peut-être un des points qui a changé. Maintenant euh… Non sur… par exemple notre euh… mon rapport au travail n'a absolument pas changé. (petit rire) C'est vrai.
>
> Christophe [conjoint] : Oui, c'est vrai.
>
> Pauline : Et alors, c'est quoi votre rapport au travail ?
>
> María : Bah parce que je travaille beaucoup. J'y consacre beaucoup de temps et enfin c'est c'est…
>
> Pauline : Vous êtes à plein-temps, du coup ?
>
> María : Ouais. Et je ne pourrais pas ne pas être à plein temps. Je ne l'envisage pas.
>
> Christophe : Alors que moi c'est l'inverse ! (petit rire)

María : Voilà. (María, Enseignante-chercheuse en biologie, Bac+8 et Christophe, Ingénieur du son, Baccalauréat, 2 enfants de 7 et 4 ans, Ecole démocratique)

María est presque gênée de me dire que son rapport au travail n'a pas changé et qu'elle continue d'investir et de s'épanouir dans sa carrière. Elle insiste également sur son besoin de « *garder [son] indépendance* » Elle et son mari avaient pensé à la possibilité de l'instruction en famille après les trois ans de maternelle de leur fille aînée mais ont préféré l'inscrire dans une école démocratique. Ayant réalisé l'entretien avec les deux parents, il était intéressant de voir qu'il demeurait encore des dissensions à ce sujet, Christophe estimant que María a une vision négative de l'instruction en famille. Par ailleurs, Christophe s'était proposé pour prendre en charge complètement l'instruction à domicile, mais cette option n'a pas été retenue, ce qui montre la persistance des barrières liées au genre du parent : il semble plus difficile de concevoir qu'un père s'occupe des enfants qu'une mère. Christophe raconte avoir adapté son temps de travail pour les enfants, ce qui est très rare parmi la population étudiée. Il insiste sur le fait que c'est un choix :

Christophe : Je pourrais faire ça à plein temps, l'informatique, à mon niveau et avoir un très bon salaire de cadre, une très grande entreprise euh… très bien payé…

Pauline : Mais…

Christophe : Mais ce n'est pas ce qui m'intéresse.

Pauline : Mais ce n'est pas ce qui vous intéresse.

Christophe : Ce qui m'intéresse, c'est d'avoir assez d'argent pour vivre correctement et de pouvoir… […] Dégager du temps euh… Si jamais je dois… même aller à l'école si jamais ils me proposent. Tu vois… comme, comme… comme on peut donner nos centres d'intérêt, si jamais y a des élèves qu'ont des demandes, on peut être amené à y aller donc euh bon… Pour faire d'autres choses avec les filles. Ou pour faire d'autres choses pour moi.

Christophe conçoit vraiment son engagement dans la sphère professionnelle en lien avec le temps dont il peut mettre à disposition de ses enfants. Le choix de l'école démocratique semble donc un compromis lui permettant d'être un peu plus investi que dans une école classique. Certains parents optent d'ailleurs pour l'école alternative pour maintenir un certain investissement auprès des enfants tout en continuant leur activité professionnelle. Si Amélie est

retournée au travail après la naissance de ses enfants, elle a fait le choix de les mettre en crèche parentale, ce qui implique une demi-journée de présence dans la crèche, tous les quinze jours et la participation à une des commissions de la crèche (elle a participé à la commission alimentation et la commission RH). Quand je la questionne sur les raisons de ce choix de garde, elle répond :

> Pouvoir m'impliquer aussi, dans l'endroit où mes enfants allaient toute la. Ça crée énormément de liens avec les autres parents aussi, parce que forcément ça prend du temps, parce qu'il faut assurer sa commission, il y a des réunions régulièrement, le soir. Donc qui commencent à 8h, et qui finissent tard dans la nuit, parce qu'il faut mettre d'accord tout le monde, donc c'est... (…) Ouais c'est presque un deuxième boulot quoi.

Par la suite, après une expérience en maternelle qu'elle a jugé mauvaise pour l'aînée, elle décide de l'inscrire au jardin d'enfants géré par la mairie de Paris, qu'elle qualifie de « *vraie alternative à la maternelle* ». Puis, au moment de l'entrée à l'école primaire, Amélie se renseigne sur l'instruction en famille mais abandonne l'idée, notamment parce que son conjoint n'était pas d'accord. Par ailleurs sa situation professionnelle est plutôt avantageuse et elle se plait dans son travail. Elle travaille donc à temps complet, également pour soutenir son choix de scolariser ses filles dans une école alternative qui a un coût.

On voit donc que l'idéal égalitaire porté par le couple mais également la place de la mère dans la sphère professionnelle ont un impact sur le choix de scolarisation, expliquant ainsi le maintien dans le monde du travail pour certaines, selon qu'elles priorisent un modèle de dévotion à la famille ou un modèle de dévotion au travail. Les mères ayant choisi précocement de se consacrer à leurs enfants et à leur famille voient leur projet d'instruction à domicile facilité par leur présence au foyer. L'instruction en famille viendrait même requalifier leur statut de mère au foyer. Pour les mères étant engagées dans une carrière professionnelle, l'arrivée des enfants conduit à revoir à la baisse les exigences professionnelles. La recherche d'un équilibre entre le travail et la famille les conduit à diminuer voire cesser leurs activités ; l'instruction en famille pouvant alors participer de cette recherche d'articulation. Ces résultats corroborent ceux de Stevens (Stevens, 2003, p. 79), qui a montré dans le contexte étasunien les sacrifices considérables que certaines femmes font sur le plan professionnel pour rester à la maison avec leurs enfants à plein temps. Comme ici, l'instruction en famille est généralement pratiquée par une mère à plein

temps qui dépend financièrement de son mari. Enfin, le fait de privilégier sa carrière professionnelle semble inciter les mères à faire le choix d'une scolarisation dans un établissement « alternatif » afin de préserver leurs avantages professionnels. Après avoir étudié l'impact des parcours professionnels sur les choix de scolarisation, j'aborderai à présent la question des arbitrages économiques opérés par les parents lorsque se pose le choix d'une alternative scolaire.

2. Des arbitrages économiques

Selon l'option envisagée par les parents, des ajustements domestiques sont nécessaires. Les pertes financières induites par la réduction de son temps de travail – partielle ou complète – ou le choix d'une école hors contrat plus coûteuse que le système public ou privé sous contrat nécessite des arbitrages économiques. Je m'intéresserai d'abord aux enjeux économiques posés par l'instruction en famille puis dans un second temps par ceux posés par l'école privée hors contrat.

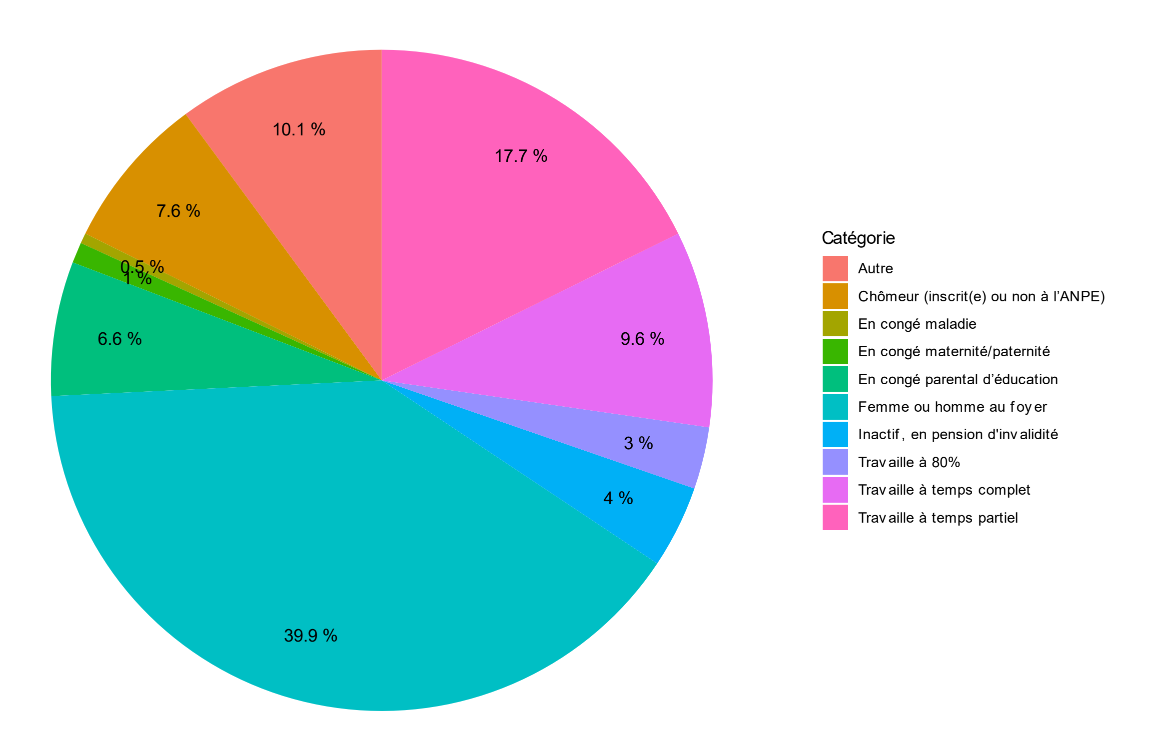
2.1. Faire les comptes : trouver l'équilibre financier en IEF

Le choix de l'IEF conduit les familles à repenser leur budget pour intégrer ce poste de dépense à leur organisation domestique. Ces réajustements sont variables d'une famille à une autre et n'engagent pas le même type de dépenses selon les ressources, les pratiques et modes de fonctionnement des familles, un aspect soulevé par Chloé Franchet dans son mémoire (Franchet, 2021).

2.1.1. L'IEF comme projet financier

Le choix de l'IEF induit une perte financière importante pour le foyer, en grande partie dû à la perte de salaire induite par le réaménagement de l'emploi du temps des femmes. 60% des parents du questionnaire ayant répondu avoir au moins un enfant en IEF gagne moins de 30 000 euros par an :

Figure 20 - Diagramme représentant la situation professionnelle des parents ayant au moins un enfant en IEF



Lecture : 39.9% des répondants ont indiqué être « femme ou homme au foyer » à la question « Quelle est votre situation actuelle sur le marché du travail ? »
Population : 198/653 répondants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Carole et Matthieu ont trois enfants âgés respectivement de 8 ans, 6 ans et 4 ans au moment de notre première rencontre (novembre 2017). Cela fait alors cinq mois qu'elle fait l'instruction en famille même si la décision a été prise un an auparavant. Carole raconte en entretien cette longue année de préparation : « *j'étais prête, j'attendais qu'une chose c'était de poser ma dém'* ». En effet, au moment où l'idée commence à germer dans la tête de Carole, elle et son mari avaient prévu des projets d'agrandissement de leur maison et Matthieu était investi dans la construction de chalets qu'il loue de manière saisonnière. Après la construction des deux premiers, Matthieu avait pour projet d'en construire deux autres. Carole, qui exerçait comme analyste financier, avait le plus gros salaire. Sa participation financière était essentielle à la réalisation du projet de son mari. En effet, les époux gèrent leur compte de manière commune et

partagent leurs ressources comme dans l'enquête de Delphine Roy (2005) dans son étude de la mise en commun et de la circulation de l'argent entre les conjoints.

La décision de faire l'IEF a donc fait l'objet d'une négociation au cours de laquelle Carole accepte d'ajourner d'un an l'IEF pour pouvoir participer financièrement au projet de son mari :

> Et puis après, 2016, suite à cette fameuse soirée où elle m'a annoncé son truc [le choix de l'IEF], moi je percute assez vite, enfin financièrement en tout cas. J'ai dit si... en fait moi j'avais en projet un jour de refaire des chalets. Donc… donc plus qu'un salaire, avec l'endettement qu'on a pour la maison, plus les autres chalets machin, je m'étais dit c'est mort quoi. (Matthieu, Informaticien, Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Si Matthieu indique vouloir être partie prenante dans l'IEF de ses enfants, il indique bien que « *c'est elle qui porte le projet depuis le début sur ses épaules* » ce qui semble coïncider avec la vision que s'en fait Carole, lorsqu'elle dit avoir dû « *mettre en standby mon projet pour faire le sien d'abord* ». Les entretiens séparés avec les deux membres du couple permettent de rendre compte de la place occupée par l'IEF dans le parcours socio-économique des parents. Il est aussi intéressant de remarquer que les enjeux financiers semblent particulièrement inquiéter les pères. La perte d'un salaire n'est pas sans occasionner des frictions. Il faut alors arriver à persuader le conjoint du bienfondé de la démarche (cf chapitre 7).

2.1.2. Choix de résidence et mode de vie

Cette perte de salaire semble également dépendre du mode de vie, du type d'espace (rural ou citadin) où réside la famille et des ressources utilisées par les parents pour instruire leurs enfants à domicile. Par exemple, Isabelle insiste à la fois sur le fait de vivre à la campagne et d'avoir un mode de vie économe :

> Pauline : Et financièrement avec un salaire ça va ?
>
> Aude : Oui bah c'est le choix de vivre ici aussi hein, je veux dire dans cette maison. On vivrait dans un petit appartement à Paris quoi, donc... Tout ça, c'est vraiment... donc ça va. Et justement tant que j'étais inscrite au cours saint Anne, je payais quelque chose, après j'ai eu 3 enfants scolarisés gratuitement, donc je veux dire, ça, ça va. Non ça va, et puis on a une vie toute simple, je veux dire, donc... Je vois bien que quand on vit en ville, on est beaucoup plus sollicités hein, par les boutiques,

les magasins, mes enfants sont habillés très simplement, bon j'ai cinq filles, la dernière elle est habillée qu'avec ce que je sors des cartons, donc... (rires)

La perte d'un salaire est donc compensée par un choix de résidence compatible avec cette situation économique. Le choix de l'école est également associé à la consommation induite par la pression des pairs, ce que souligne plusieurs parents en entretien comme ici Floriane : « *y'a pas ce côté je vais au collège, je ne vais pas m'habiller tous les jours pareil, ou je ne sais pas quoi* ». Claire et son conjoint ont fait le choix de quitter Paris pour s'installer en zone rurale. Son conjoint travaillait déjà depuis plusieurs années en télétravail et Claire avait le choix de s'arrêter travailler, ce qui rendait possible leur départ. Claire m'explique que la frénésie de la vie parisienne était devenue difficile avec des enfants : les temps de transport, la surenchère des activités, ce que son conjoint décrit comme « *une course à l'armement* ». Claire ajoute : « *j'avais trois quart d'heures de trajet de métro avec les deux petits, à l'heure de pointe, toute activité demandait beaucoup de logistique alors que là je n'ai pas cette logistique* ». Dans l'entretien, ils insistent sur le fait qu'ils ne sont « pas riches » pour évoquer leurs difficultés d'achat d'une maison bien qu'ils se soient installés dans une région où les tarifs sont peu élevés. Si nous n'avons pas abordé spécifiquement le lien entre instruction à domicile et lieu de résidence, il paraît évident que ce soit une variable importante comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

Ici c'est différent, les gens ont encore moins d'argent qu'à Paris, j'ai une copine maraîchère, ce sont des choix de vie... y'a des gens qui ne travaillent que pour gagner ce dont ils ont besoin, c'est vraiment un choix de vie. Nous on a fait le choix d'avoir un salaire... oui on gagne moins, on a fait le choix d'avoir moins d'argent mais plus de temps, c'est vraiment ça... (Claire, Mère au foyer (ex-psychologue), Bac+5, 4 enfants de 9, 6, 2 ans et un bébé, IEF)

Cet aspect revient également dans l'entretien conduit avec Ingrid et Johan qui vivent dans une commune de la banlieue sud-est de Paris, où le revenu mensuel par habitant est légèrement inférieur à la moyenne française. Lorsque je leur demande ce qu'a impliqué la perte d'un salaire, ils m'indiquent que leur niveau de vie a baissé tout en insistant sur leur choix de « *changer de mode de vie* ». Ils évoquent par exemple la diminution de leur budget « nourriture » par l'achat de produits non-transformés et le fait qu'Ingrid cuisine maintenant tout elle-même. L'augmentation de la part d'autoproduction devient alors une stratégie compensatrice (Pruvost,

2017; Franchet, 2021). Des analyses ethnocomptables rigoureuses, comme le réalise Geneviève Pruvost (Pruvost, 2017) permettraient des résultats plus solides sur cette question mais l'enquête qualitative démontre une certaine euphémisation du coût de l'IEF. Par exemple, Floriane commence par me dire que « *l'école à la maison en soi ça ne coûte pas cher* » puis réfléchit ensuite à l'achat des fournitures scolaires, aux sorties pédagogies, etc. :

> J'ai acheté des fournitures scolaires mais comme ma sœur est institutrice, elle m'a filé pas mal de bouquins, en tout cas pour le primaire. Et finalement... je me servais pas mal d'Internet et de choses comme ça donc... Non moi je ne pense pas que ce soit un coût. Après peut-être la première année où on a fait beaucoup de sorties, enfin beaucoup... oui dans le sens où par exemple on était allé une petite semaine à Paris, on est allé en Camargue, on avait pas mal bougé. Mais après… ce n'était pas... je ne pense pas que ça ait un coût énorme. Après je n'achetais pas non plus des tonnes de matériel, pas des trucs qui coûtaient cher quoi. Après ils étaient beaucoup à jouer dehors, à utiliser des... puis bon, on a pas mal de choses, fin de jeux, fin, tout ce qui pouvait être apprentissage au niveau des jeux, des choses comme ça. Moi des jeux j'en ai une pleine maison parce que tout ce que j'ai acheté depuis les premières, on l'a encore donc... Au niveau des livres, c'est pareil, même si j'en achète encore, donc euh... Ils étaient pas mal équipés quand même. Non je ne pense pas que ce soit un coût. En tout cas pour ma part, ce n'était pas un coût énorme de faire l'école à la maison. Le coût c'était d'avoir beaucoup d'enfants (rires). Mais sinon non... (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

2.1.3. Ressources gratuites ou ressources payantes ?

Par ailleurs, l'accès à des ressources gratuites peut réduire le coût de ce choix. Lors de ma participation à une rencontre entre familles IEF, l'une des mères avait organisé un « espace de ZAD » (pour Zone à donner). Nombreux sont les parents qui avaient apporté des vêtements, des jouets ou du matériel éducatif. Les enfants pouvaient aller directement se servir s'il y avait quelque chose qui leur plaisait. Alors que ce type d'échanges a souvent lieu au sein de la famille élargie (entre générations, au sein d'une même fratrie par exemple), ici les familles partagent entre elles le matériel dont elles ne se serviraient plus et qui pourraient donc servir à d'autres. Ce système de dons s'inscrit en opposition à la consommation induite par un système capitaliste impliquant la création toujours renouvelée de richesses. Au contraire, certaines mères insistent sur le prix de l'école à la maison. On retrouve dans cette configuration des parents qui reproduisent plutôt la forme scolaire et s'équipent donc comme une école le ferait. Alison

manifeste son désaccord avec l'idée selon laquelle « *on peut faire l'école à la maison, c'est gratuit !* » :

> Alison : Ben écoutez là je viens encore d'acheter 90 euros de bouquins pour l'année prochaine, ce n'est pas gratuit (rires). On peut faire avec du gratuit c'est vrai, mais ça coûte quand même cher. […] Moi j'ai de la chance encore d'avoir des livres par des éditeurs et de... de réussir à m'en sortir, mais c'est vrai que ce n'est pas donné non plus. […] Pour le faire, il faut avoir un… soit faut renoncer à beaucoup, beaucoup, de choses, pas de sorties, pas de... voilà... y'a beaucoup de personnes qui vivent avec très, très, peu. Y'a pas de loisirs, nous on ne va jamais au cinéma, on ne va jamais au restaurant, si le soir on va au restaurant, on a été chez Ikea, voilà le restaurant qu'on fait (rires). Voilà y'a pas de loisirs à côté et encore nous on vit bien parce qu'on a une maison, parce qu'on arrive à partir en vacances, mais c'est aussi un sacrifice quelque part, parce qu'il faut un bon revenu et pas être trop gourmand non plus. (Alison, Mère au foyer, Brevet des collèges, 4 enfants de 14, 12, 7 et 6 ans, IEF)

A nouveau on retrouve un argumentaire basé sur le choix d'un mode de vie frugal et l'insistance sur le renoncement et le sacrifice financier que suppose l'instruction en famille. Alison ajoute également que c'est parce que son mari – beaucoup plus âgé qu'elle - a une retraite « assez confortable » (leurs revenus annuels sont compris entre 30 000 et 35 000 euros) que ce choix leur permet de garder un niveau de vie convenable. Cette impression de poids financier provient également de l'achat conséquent de matériel. Alors que chez certaines familles, ce matériel est très léger, comme chez Elodie et Christian où tout tient quasiment sur une étagère :

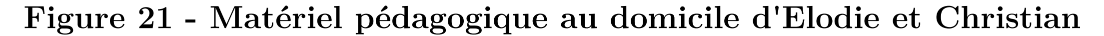
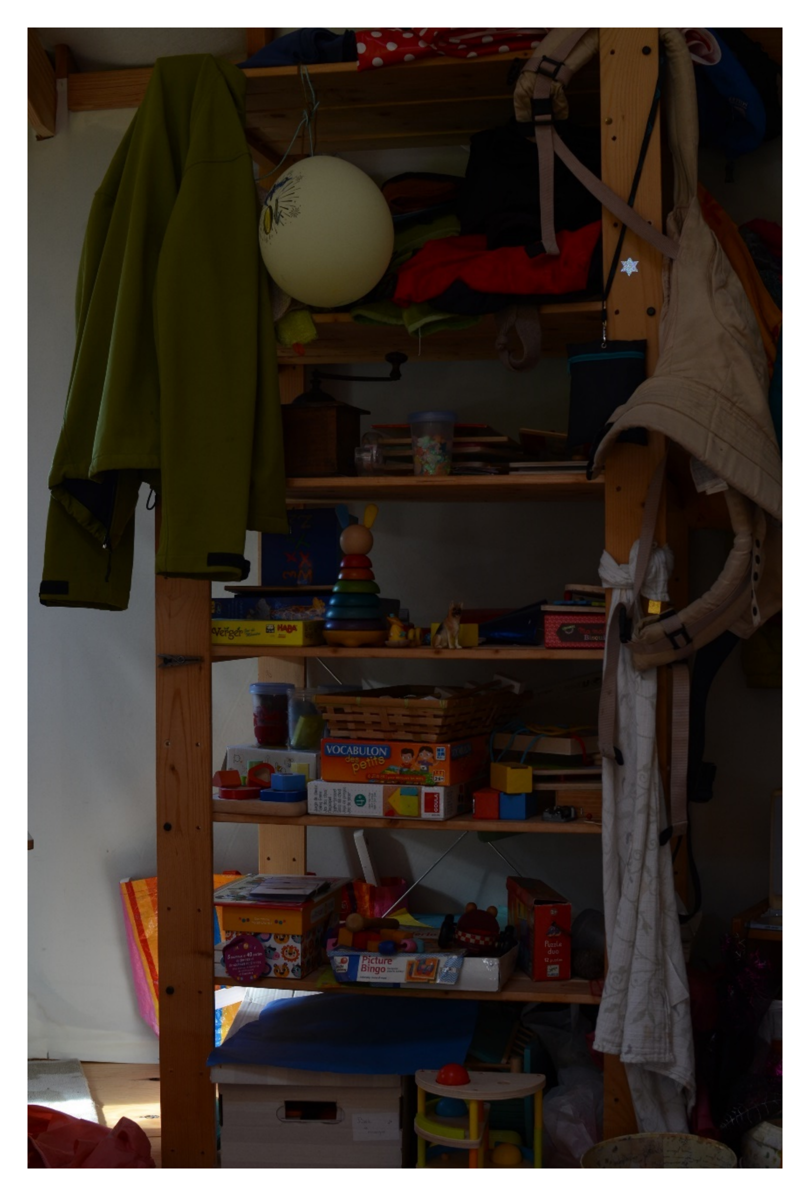


Figure 21 - Matériel pédagogique au domicile d'Elodie et Christian

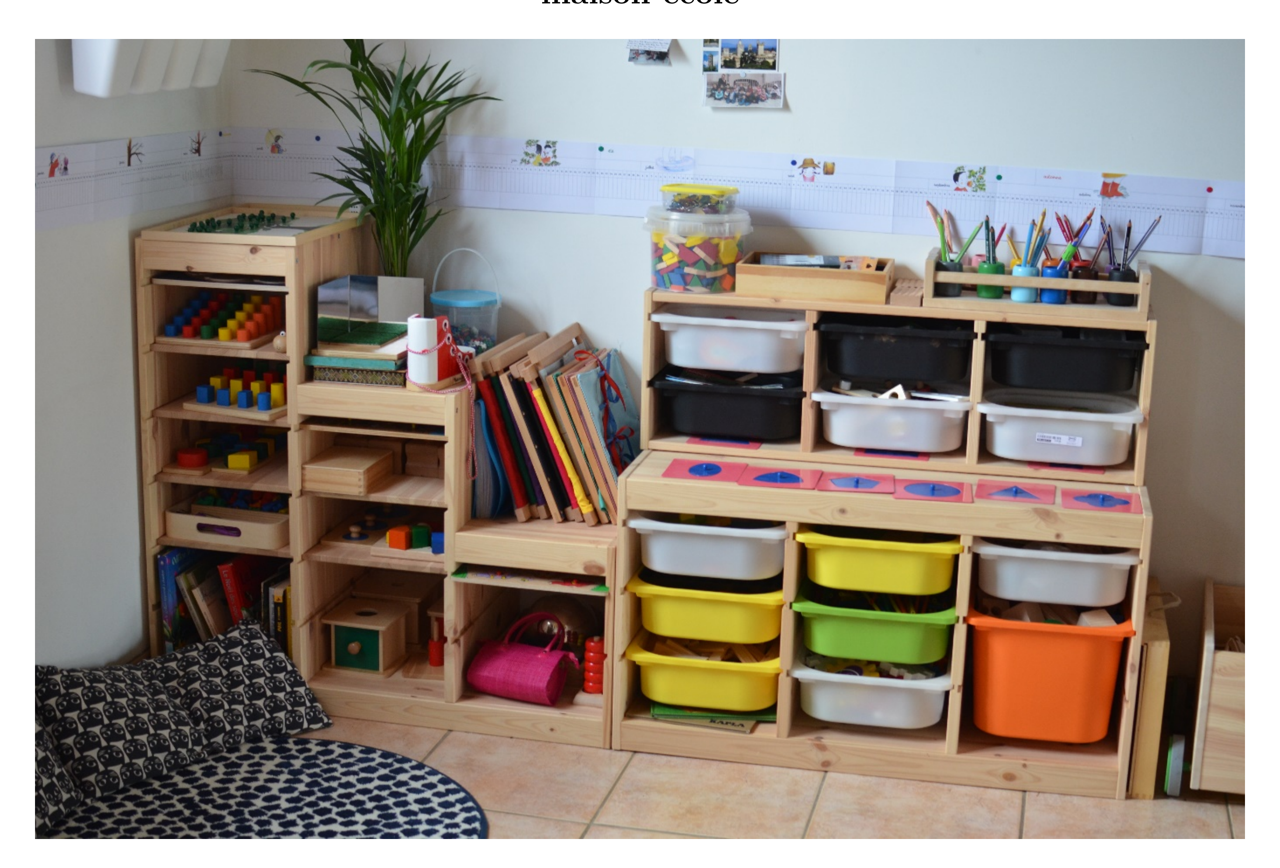


Au contraire, lors de ma visite au domicile d'Aurore, je note ceci dans mon journal de terrain :

> <u>Extrait du journal de terrain après quatre jours passés au domicile d'Aurore, mai 2018</u>
>
> J'étais étonnée de voir tout le matériel qu'elle a acheté [ce serait bien d'avoir une idée approximative de ce qu'elle a dépensé pour l'achat de ce matériel]. Elle dit acheter un petit peu à chaque mois. Elle a eu le souci de me présenter tout ce matériel dès mon arrivée [voir photos], sûrement parce qu'elle reste encore froissée que l'inspectrice lui ait dit qu'elle n'utilisait pas ce matériel (en tout cas que le fait de l'avoir ne signifiait pas qu'elle l'utilisait).

Contrairement à Elodie et Christian, Aurore dispose d'une quinzaine d'étagères disposées dans une annexe à la maison principale qui est entièrement dédiée à l'école :

Figure 22 – Deux illustrations du matériel dont dispose Aurore dans sa "maison-école"





Par mail, je lui ai demandé peu de temps après ma visite de chiffrer l'ensemble du matériel acheté pour faire l'instruction à domicile :

> Aurore : Chiffrer le matériel... étagères comprises ?? Je dirais entre 12 et 15 000 euros, en comptant des choses que j'avais déjà, et qui sont maintenant exclusivement réservées à l'école, je compte aussi le fonctionnement quotidien, la remise en état de la cuisine, tables, chaises, étagères Ikea, et autres... en matos pur et dur, sans les étagères, je dirais qu'au départ j'avais 8 000 euros de côté, et que je n'ai plus de sous de côté... snif. Depuis un an et demi, je rajoute et complète à hauteur de 0 euros à 300 euros selon les mois, pour de nouveau jeux, ou matos autres, ou renouvellement de matos type feuilles, encre, peinture... mais il faut savoir aussi que j'ai investi dans du matériel pédagogique de la toute petite section, jusqu' à la fin du collège... J'ai pris les devants !!! Si j'avais dû prendre que pour

les petits, j'en aurais eu pour bien moins cher. J'aurais pu aussi me contenter d'acheter les manuels scolaires, année par année... mais rien ne vaut la manipulation.

Le budget alloué au matériel est donc conséquent dans le cas d'Aurore qui a investi pour plusieurs années. Une offre importante se développe sur le marché éducatif à destination des parents faisant l'IEF[194]. La diffusion de la pédagogie Montessori, au-delà des familles IEF, semble contribuer fortement à cet essor. Chez plusieurs familles dont j'ai pu observer le domicile, la présence de matériel Montessori était significative :

Extrait du journal de terrain au domicile de Laurie de notre entretien, le 2 octobre 2017

Dans l'appartement, j'observe beaucoup de jeux, du matériel Montessori notamment « *Mon coffret Montessori avec des animaux* ». Actuellement Sarah joue avec du matériel pour apprendre le tressage (offert par la sœur d'Amandine). Je lui fais remarquer tous ses jeux mais Amandine me dit qu'ils n'en ont pas tant que ça, et qu'il faut faire attention avec tout le marketing autour de Montessori même s'il y a des activités géniales, il est aussi possible de faire des activités soi-même avec du matériel qu'on achète.

Bien qu'elle relativise la présence importante de matériel Montessori, en m'expliquant qu'elle fabrique beaucoup de matériel et que cela ne lui coûte « pas cher », il semble que le coût de l'équipement reste un facteur important du coût de l'IEF. A ce titre, des mères jouent le rôle d'« ambassadeurs » (Slack et al., 2014) et d'accompagnateurs des choix scolaires alternatifs, de manière bénévole ou rémunérée. C'est le cas d'Alison, qui considère être « *beaucoup impliquée dans la vie de l'instruction en famille sur Internet* ». Elle tient son propre blog où elle partage son expérience et donne des conseils aux familles qui souhaiteraient se lancer, au sein d'un onglet intitulé "*Démarrage IEF*". Après six années d'expérience de l'IEF, elle devient "coach" pour des parents désirants un soutien dans l'organisation de l'IEF sur l'année scolaire. Claudine indique en entretien et sur son blog que la médiatisation et le développement de l'IEF implique un nombre

[194] A titre d'exemple, le site Didacto propose une offre spécialement à destination des familles en IEF : « L'instruction à domicile (dite : "Ecole à la maison") est un type d'enseignement de plus en plus répandu en France (30000 élèves en 2017) qu'il s'agisse d'un choix ou d'élèves qui ne peuvent être scolarisé en établissement. Didacto a sélectionné des jeux et du matériel spécifique, et conforme aux programmes, pour accompagner les parents et les familles qui ont besoin d'outils pour faciliter l'apprentissage de leurs enfants, de la maternelle au collège : des jeux mathématiques, des jeux pour le Français, l'histoire… », https://www.didacto.com/126-jeux-pour-l-ecole-a-la-maison.

croissant de demandeurs d'informations. Les offres de coaching privé permettent aux mères de pouvoir tirer des bénéfices financiers de leur activité domestique. Leurs connaissances, constituées d'informations, outils et supports glanés au prix de longues heures de recherches, notamment sur Internet, combinés à leur expérience personnelle, se muent ainsi en capital à faire valoir sur le marché éducatif (Landour, 2015a). Enfin, certains parents paient à côté de l'instruction qu'ils offrent eux-mêmes à leurs enfants des cours ou ateliers dans un domaine spécifique comme les langues vivantes ou les sciences. En juillet 2018, j'avais pu observer sur une liste de diffusion l'intérêt de plusieurs mères pour des cours d'anglais. Elles s'étaient donc organisées à plusieurs pour trouver un intervenant · e. Le prix restait un frein important, quelques-unes estimant ne pas pouvoir payer dix euros de l'heure. Un couple de parents de la même liste, tous deux ingénieurs, ont mis en place des ateliers autours des sciences, des mathématiques et de la nature[195]. Par mail, la mère promeut cet atelier en expliquant avoir cherché longtemps ce type d'ateliers scientifiques pour ses filles en IEF et a décidé avec son conjoint d'en créer, faute d'en trouver une offre disponible.

2.1.4. Un dilemme financier ? Pas pour tout le monde

Le dilemme financier se pose d'autant plus quand les mères gagnent bien leur vie et participent autant voire davantage aux revenus de l'ensemble du foyer comme l'exprime ici Laurie : « *Bon ben voilà le problème c'est que c'est moi qui avais le plus gros salaire comme je travaillais dans un pays frontalier, Matthieu travaille à 80%... donc ouais moi c'était la perte financière qui était difficile, d'autant plus qu'on a un emprunt en franc suisse* ». Au contraire, Joséphine raconte par exemple que le choix de l'instruction à domicile était facilité par une certaine aisance financière. Ayant un revenu plutôt faible par rapport à son conjoint, son retrait de la sphère professionnelle n'implique pas de perte de salaire importante. Elle estime ainsi que le fait d'être au foyer lui offre un gain de temps et d'argent :

Pauline : Mais donc ton envie de t'arrêter de travailler c'était quand tu étais enceinte ou avant ?

[195] On peut retrouver des informations en ligne à cette page : https://www.objectif-eureka.fr/. Le tarif est de dix euros de l'heure pour un groupe d'environ cinf enfants.

Joséphine : Non quand j'étais enceinte, c'est pas du tout quelque chose que j'avais prévu, y'avait le côté financier, c'est-à-dire que moi je ne gagnais pas non plus énormément, et j'ai un mari qui gagne très bien sa vie et du coup avec les impôts de lui, je me retrouvais, enfin si tu veux payer la nounou plus les impôts, en gros c'est comme si je ne travaillais pour rien, donc je n'avais pas forcément envie.

Le cas de Joséphine montre qu'il peut exister des incitations financières à rester à la maison (Rignols, 1996) lorsque la réflexion a lieu au niveau du foyer. De la même façon, Ina la femme de Baptiste a choisi de rester au foyer. Tous les deux sortent de la même école d'ingénieurs, très prestigieuse mais c'est seulement Thomas qui travaille. Ayant un poste à haute responsabilité dans une firme multinationale, il estime qu'il avait « *les moyens de payer ce mode de vie* », ajoutant que « *ça n'a pas été un sacrifice financier* ».

Au contraire, pour Carole et Matthieu, la perte financière est réelle. De la même façon, Camille évoque l'instruction en famille comme un sacrifice financier :

Camille : Mon gros problème, c'est la perte de salaire partielle ou totale. J'ai dû mal à me dire qu'il faille que je sacrifie mon avenir professionnel pour le bien de ma fille. D'autant qu'avec 1100€ de crédit immobilier, 160€ eau électricité gaz plus les différents abonnements Internet etc, et enfin la nourriture un smic seul ne suffira pas. Ça donne envie de partir vivre dans un pays où les parents qui choisissent d'enseigner à leurs enfants sont payés pour le faire (rires) ! (Camille, Commerçante (boutique de produits écologiques), ex-postière, Sans diplôme ou brevet des collèges, 2 enfants de 2 ans + bébé, IEF)

Camille pense que l'instruction en famille va être un réel effort financier mais se dit rassurée en ayant « *lu sur beaucoup de forums / blogs que c'était possible même avec des revenus modestes* ». Le calcul économique fonctionne cependant dans les deux sens ; Camille insistant sur le meilleur rapport prix/qualité que l'école :

Camille : C'est même souvent moins cher que l'école. Si on supprime cantine, livres obligatoires, fournitures scolaires qui en plus sont loin d'être ni économiques ni écologiques. Même niveau kilométrique. Admettons que les parents doivent conduire leur enfant à l'école, à 1€ du kilomètre en comptant l'usure de la voiture, c'est hyper cher.

Camille, qui a anticipé très tôt – dès les deux ans de l'enfant – de faire l'instruction en famille souhaitait profiter des deux ans de congé maternité. Comme Carole et Laurie, son mari

est plutôt réticent d'un point de vue financier. Un an plus tard, Camille est à deux mois d'accoucher d'un deuxième enfant et me raconte leur nouvelle organisation financière :

> Camille : À partir du mois de décembre, nous accueillerons une jeune fille au pair brésilienne qui partagera notre quotidien et s'occupera des filles les matins, lorsque nous sommes au travail. Je ne peux pas me permettre un congé parental complet, mais vais passer en 70% pendant deux ans, pour profiter au maximum des filles. Nous ne perdrons pas en salaire, ce qui est une bonne nouvelle.

A côté de son activité principale en tant qu'ouvrier agricole, son mari travaille ponctuellement comme brancardier à l'hôpital « en extra ». Le choix de l'instruction en famille est donc prudemment mesuré et correspond à un équilibre financier défini au sein du couple. Pour certains comme Joséphine, cela ne correspond pas à une perte financière énorme tandis que pour d'autres cela demande des ajustements spécifiques et un certain sacrifice financier. Du côté des parents ayant fait le choix de l'école, le coût supplémentaire de la scolarité nécessite également de poser financièrement la possibilité du choix. En effet, si l'école alternative peut parfois être un relais opportun pour les parents cherchant une école en accord avec leur système de valeurs, le prix reste un frein important. Au moment de son divorce, Océane se retrouve à assurer la garde principale de ses quatre enfants et commence à réfléchir à inscrire ces enfants dans une école Steiner. Après quelques semaines de réflexion, Océane préfère « garder ses sous » – le coût mensuel de l'école s'élevait à 350 euros par mois – pour dispenser une instruction individuelle à ses enfants. En effet, les classes étaient à son sens trop chargées ce qui lui paraît incompatible avec une pédagogie qui est censée suivre l'évolution des enfants.

2.2. Où trouver l'argent pour payer l'école ?

2.2.1. Des parents privilégiés ajustant leurs postes de dépenses

Une question qui arrive très vite lorsque les parents actent la décision d'inscrire leur enfant dans une école alternative est la faisabilité financière de ce projet. Pour les parents ayant des revenus annuels moyens – entre 35 000 et 50 000 euros – l'arbitrage se réalise au niveau des postes de dépenses plutôt que sur la possibilité ou pas de faire ce choix :

> Camilla : On a vite réfléchi plusieurs semaines financièrement comment on pouvait faire. Parce que… parce que ça change beaucoup.

Pauline : L'école elle est en fonction du coefficient familial ?

Camilla : Non, non, là c'est un tarif fixe de 400 euros par mois.

Pauline : D'accord.

Camilla : Et ben ça fait qu'on a fait branle-bas de combat, on est allé voir la banque pour voir si on ne pouvait pas se faire racheter le prêt pour réduire un peu les mensualités de notre maison, ma mère a participé en supprimant les dettes qu'on avait auprès d'elle, enfin voilà c'était... on a fait des calculs, et si on part moins loin l'été, enfin voilà c'était tout ça. […] Une fois qu'on a réglé la partie financière de on se serre la ceinture. Et voilà quoi.

Pauline : C'est un sacrifice alors ?

Camilla : Non parce qu'on est une famille qui avons des idées que... enfin l'éducation et le bonheur ne peuvent pas être sacrifiées.

Pauline : Ce n'est pas quelque chose qu'on compte.

Camilla : On ne se prive pas de partir en vacances. Pour d'autres familles qui n'ont absolument pas les moyens, nous on les a. On les a et on ne se pose pas de question, si on avait été tous les deux au SMIC, ça aurait résolu le problème parce qu'on n'aurait pas pu du tout. Quand on a un peu plus ben c'est un peu plus au lieu de le mettre dans je ne sais pas quoi. Nous on a vite fait le calcul, on a qu'une seule voiture, moi je n'ai pas de voiture, bah voilà c'est le prix d'une voiture quoi. Donc... Donc ça ne peut pas être un sacrifice, parce que c'est comme manger.

Camilla indique que ce n'est pas un « sacrifice » suivant une vision selon laquelle l'enfant et l'éducation est d'une valeur inestimable (Zelizer, 1994)[196]. Il n'est donc pas permis de parler de « sacrifice » contrairement aux mères IEF évoqués plus haut. Cette conception non-sacrificielle doit certainement être rapporté au niveau de vie supérieur des familles scolarisantes par rapport aux familles IEF, selon les données du questionnaire (voir graphiques p.4 et p.33). Toutefois, pour ces familles, la scolarité dans le privé hors contrat nécessite une certaine diminution de son niveau de vie :

Amanda : Et de se dire quoi qu'il en coute et je parle bien financièrement aussi parlant, quoi qu'il en coûte, c'est de se dire nous on n'a jamais été, on a toujours travaillé, moi j'étais cadre, on est toujours

[196] Dans cet ouvrage, Viviana Zelizer analyse les changements de perception de l'enfance entre la seconde moitié du XIXe siècle et le début du XXe siècle : alors que l'enfant avait autrefois une valeur utilitaire et marchande, sa valeur est aujourd'hui sacralisée et dénuée de toute évaluation en terme d'utilité.

partis au ski et bien à chaque fois on me dit : « Ah mais Montessori c'est cher ! ». Et bien oui, « mais tu fais comment ? », et bien on ne va plus au ski (rires), on ne va plus au ski, on ne va plus en vacances l'été. On a mis voilà, on a mis une piscine gonflable à la maison et puis l'hiver on reste au chaud voilà. C'est, mais bon nous on fait quand même partie de personnes qui peuvent se permettre de payer ça à leurs enfants, je ne sais pas comment on aurait fait sinon. Je ne sais pas, peut-être l'école à la maison mais on aurait peut-être dû se bouger un peu, autrement. (Amanda, Chargée du développement franchise dans une société de services à la personne, Bac+4, 3 enfants de 15, 10 et 7 ans, Ecole Montessori)

Bien que cela ne soit pas forcément conceptualisé comme un « sacrifice », cela implique bel et bien des concessions vis-à-vis de certains plaisirs. Par exemple, le fait de ne plus aller faire du ski était difficilement concevable pour l'ex-mari d'Amanda. Les besoins des enfants passent donc devant ceux des parents. Ces parents aux revenus moyens ont toutefois conscience de faire partie d'une population privilégiée qui peut faire ce choix. Ces ajustements sont rediscutés en fonction de l'apparition de nouveaux postes de dépenses. Par exemple, Amanda a finalement remis ses filles en école publique[197] au bout de quatre ans de scolarisation Montessori pour ces trois enfants car cela devenait difficile financièrement en plus des problèmes logistiques liées à la distance géographique entre l'école et le domicile d'Amanda. Sur le plan financier, l'intégration de son fils aîné en parcours Sport-études hockey sur glace était peu compatible avec une scolarisation dans du privé hors contrat : « *Entre Montessori et le hockey sur glace, on peut plus tout faire, financièrement ça passe plus. On a fait tout ce qu'on a pu, jusqu'à plus avoir aucune épargne, plus rien du tout, mais parce que c'était bien pour nos enfants, et qu'ils étaient épanouis les trois.* »

En fonction des revenus des parents, l'ajustement se fait selon des degrés différents : par exemple Sonia explique qu'au lieu de partir à l'étranger, elles partent en vacances en France ; au lieu d'aller dans une station de ski « huppée », elles vont dans une « toute petite station ». Les exemples pris par les parents montrent bien qu'ils font partie des parents privilégiés, l'arbitrage se réalisant sur les types de loisirs privilégiés.

---

[197] Enquêtée rencontactée fin janvier 2021. L'aîné est entré au lycée en parcours Sport-études, la seconde a intégré le CM2 et la dernière le CP.

2.2.2. Des parents au mode de vie frugal compensant le coût de l'école

Pour certains parents, le choix d'une école alternative suppose d'avoir pu mettre de l'argent de côté, voire de se faire aider financièrement par les grands-parents comme c'est le cas de Marie-Laure. D'autres comme Romane mettent en avant leur rythme de vie frugal pour démontrer l'inaccessibilité financière de ces écoles à un public moins favorisé :

> Romane : Je pense que ce n'est pas facile cette école parce que dans l'état actuel des choses on n'a pas de subventions donc on est obligés de payer, donc y'a déjà cette exclusion financière qu'est énorme, c'est-à-dire qu'à part si on a un mode de vie comme le mien même quand on n'est pas riches, c'est une priorité financière qu'est...
>
> Pauline : C'est le plus gros budget ?
>
> Romane : Ben nous comme on n'a plus de loyer à payer, c'est le plus gros budget. On paye 200 euros par mois et nous on vit avec 700 euros par mois. Donc moins les 200 de l'école, pour tous les trois. Donc le reste on se débrouille, c'est de l'autonomie, on ne se déplace pas en bagnole, on ne paye pas d'essence, enfin le moins possible et on n'a pas de loyer à payer donc ça change ... bon sinon on aurait la CAF remarque si on avait un loyer à payer. Donc l'un dans l'autre, ça serait peut-être équilibré.
>
> Pauline : Hm hmm. Et 700 euros c'est ricrac
>
> Romane : Ah bah c'est complètement ricrac ouais.

La scolarisation constitue le plus gros poste de dépenses dans la famille de Romane et le reste de l'argent disponible – 700 euros par mois – est le strict minimum pour qu'ils puissent vivre correctement. Si ce compromis s'accorde avec leur mode de vie axé sur l'autonomie et le minimalisme, il n'en demeure pas moins que le choix de l'école s'intègre dans un équilibre économique. La valorisation d'un mode de vie frugal est également évoquée par certains parents IEF devenant ainsi une condition de réalisation de leur choix :

> Pauline : Et financièrement c'est tenable ? Vous arrivez à avoir une vie convenable ?
>
> Delphine : Ah bah écoute moi je trouve, on a voilà... on est régulièrement, enfin on est tous les mois à découvert, mais on s'en fout royalement parce que quand on sait ce que les banques hein voilà... donc aucune culpabilité par rapport à ça, et comme ils savent qu'il y a 2000 euros qui rentrent tous les mois, bon ben voilà on est juste à découvert, on a un découvert autorisé donc voilà on l'utilise en fait, et du coup oui... effectivement on s'achète peu de fringues neuves, c'est vrai qu'il y a

énormément... que ce soit les enfants ou nous on s'habille beaucoup en brocante ou en échange de fringues, euh.. les vacances c'est jamais à l'hôtel, c'est toujours ou dans la famille ou en camping, sous la tente, on a deux poubelles en voiture qui bientôt ne vont plus passer au contrôle technique, mais c'est pas grave, qui ont plus de 20 ans mais qui roulent. Voilà on n'a pas de signe extérieur de richesse mais pour moi le luxe qu'on a d'avoir du temps et d'être ensemble, ça vaut 10 000 euros par mois quoi.

Alors que pour certaines familles, vivre ainsi impliquerait une forme de privation, ici cette simplicité correspond à un modèle contre-culturel valorisant davantage le temps plutôt que l'argent (Pruvost, 2017). Elodie et Christian, en IEF, vivent avec 740 euros par mois en positif[198] et Amandine n'hésite pas à annoncer : « *On vit très bien, on est très heureux, on ne se refuse rien. On vit avec ce qu'on produit* ». Par ailleurs, pour certaines familles IEF, le choix de l'IEF peut refléter une incapacité financière à prendre en charge une scolarité dans une école privée hors contrat ; l'IEF apparaissant alors comme une option moins coûteuse : « *Oui ma fille voulant faire ce qu'elle voulait et apprendre comme elle voulait, je m'étais renseignée mais je crois que c'était 3000€ et en plus assez loin de chez moi* » me confie Justine dont les cinq enfants (13, 11, 9, 6, 2 ans) sont en IEF depuis sept ans. Pour Floriane, le modèle économique de l'école alternative correspond à des familles à enfant unique :

Mais moi j'avais regardé parce que je regardais si là où on voulait habiter y'en avait, et j'ai trouvé deux écoles qui proposaient ce côté justement un peu façon Montessori, Charlotte Mason, etc. Mais je crois que c'était... j'avais compté que ça allait me coûter enfin que ça nous coûterait euh... Combien c'était ? Ce n'était pas loin de 600 euros par mois, fin un truc euh... Mais qui peut se payer ce… Alors si, je disais peut-être que si j'avais eu qu'un enfant, peut-être qu'on aurait pu les sortir, certainement qu'on aurait pu faire l'effort sans problème mais déjà quand t'en as six, tu te dis non mais laisse tomber, si déjà je commence à sortir 600 euros pour les deux, mais les autres je leur paie leurs études avec quoi après ? (Delphine, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 3 enfants de 16, 15 et 12 ans, IEF)

En effet, il est plus facile pour les parents de supporter le coût d'une scolarité lorsqu'il n'y a pas de fratrie. De fait, les familles à enfant unique qui valorisent davantage les solutions sur mesure et les plus coûteuses (Collas, 2013). Quelques familles ont basculé d'une école privée hors

[198] Christian et Elodie ne regardent jamais leur compte en banque. Afin d'objectiver quels étaient leurs revenus par mois, nous avons donc procédé ensemble à un comptage de l'ensemble de leurs dépenses et recettes afin d'en dégager une moyenne mensuelle.

contrat à l'IEF car la question financière pesait trop sur le ménage : « *Mes filles ont étudié deux ans dans une école Montessori. J'ai décidé de poursuivre en IEF cette année car la question du financement dans le hors contrat prend énormément de place…à la fin… on ne parle que de ça et de comment trouver des moyens, des donateurs…c'est asphyxiant.* » S'il n'existe pas à ce jour d'études sur le modèle économique de ces écoles, plusieurs témoignages recueillis dans cette enquête vont dans le sens d'une très grande instabilité financière de ces écoles impliquant une recherche continue de subventions mais également un turn-over important du personnel éducatif reposant en grande partie sur le bénévolat comme l'exprime ici Sonia : « *On arrive toujours péniblement à une vingtaine de membres [enfants] donc c'est compliqué de vivre avec ça financièrement. Aujourd'hui, il y a juste un membre [adulte] payée, tous les autres sont en service civique.* » (Sonia, Cheffe de projet informatique, Bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole Démocratique)

2.2.3. Des systèmes de bourses pour familles moins favorisées

Le prix d'une scolarité dans le privé hors contrat constitue donc un réel questionnement financier pour les parents impliquant des ajustements afin de dégager de l'argent pour payer l'école. Certaines écoles adaptent le prix de la scolarité en fonction du coefficient familial ou propose des tarifs boursiers. Par exemple, l'école démocratique où sont scolarisées les filles de María et Christophe proposent, pour les familles les moins privilégiées, de prendre en charge jusqu'à 80% du tarif d'inscription. Selon Sonia, une autre mère de l'école interrogée, l'école accueillait environ un tiers de boursiers, ce que corrobore Christophe qui indique en entretien que l'école s'est fait « *une réputation d'école à bourses* ». Ainsi, au lieu de payer 500 euros par mois, une amie de Sonia, bénéficiaire du RSA, verse seulement 50 euros à l'école.

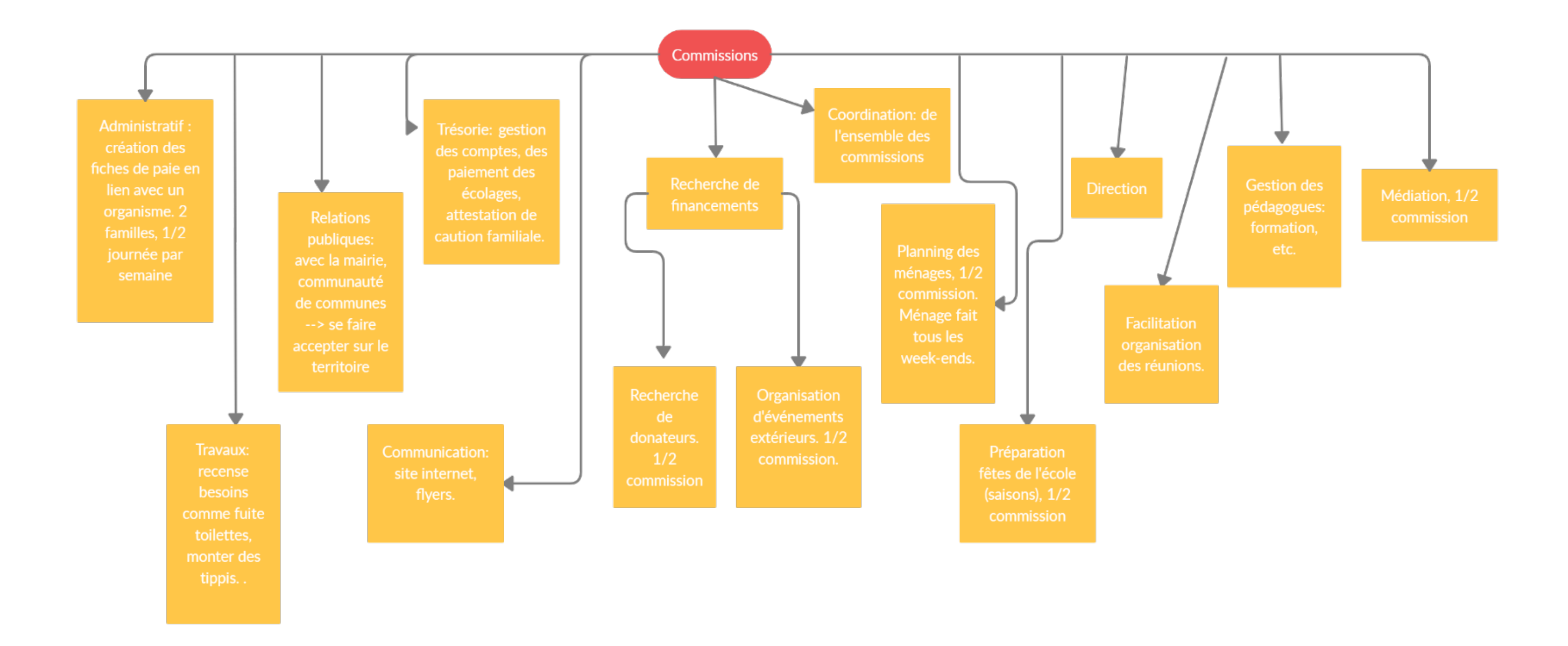
Toutefois, ce type de dispositif n'est pas répandu ni possible dans toutes les écoles, conduisant parfois les parents à quitter l'école pour des raisons financières. En effet, les écoles hors contrat, ne bénéficiant pas d'aides étatiques, doivent trouver des sources de financement externes à travers des subventions et des dons. Ce fonctionnement rend les écoles fragiles d'un point de vue financier.

2.2.4. Être parent dans une école parentale : payer moins et donner plus de son temps

La question du prix de l'école peut conduire certains parents à opter pour une école parentale qui implique un investissement humain plus important venant compenser le coût financier moindre. Bien sûr, ce compromis financier implique de pouvoir disposer de temps pour s'investir.

Généralement à l'école, les parents participent au suivi scolaire de l'enfant et peuvent éventuellement s'investir en participant à des sorties pédagogiques ou des kermesses. Au contraire, comme on l'a vu précédemment, plusieurs écoles alternatives étudiées ici proposent une participation des parents à la vie de classe s'ils le souhaitent. Cela peut se concrétiser par l'organisation d'un atelier sur le sujet de leur choix ou tout simplement la possibilité qui leur est laissé d'être présent dans l'école, ce qui marque une rupture avec la traditionnelle division du travail éducatif et la « *norme de non-empiètement* » (Garcia, 2018). On a déjà cité le cas d'Alice dans la première section de ce chapitre (1.2.3. Prendre en compte les enfants dans son organisation de travail), au chômage au moment de ma venue, et qui est présente un jour par semaine à l'école de sa fille, pour soutenir les autres éducatrices. Autre observation, dans l'école parentale que j'ai visitée, l'investissement matériel et humain des parents ne consistait pas en une présence sur le temps scolaire mais plutôt en marge de celle-ci : préparation des repas pour chaque enfant, participation à une des quinze commissions de l'école, ménage et travaux (20h par an pour chaque famille), réunions du conseil d'école tous les deux mois, réunion du conseil d'administration tous les deux mois.

Figure 23 - Schéma des commissions de l'école Steiner visitée



Chaque famille doit siéger dans au moins une commission ou deux demi-commissions. Les parents font le ménage à tour de rôle dans l'école afin qu'il soit fait tous les week-ends. Par exemple, Anne qui a deux enfants à l'école, doit faire le ménage environ quatre fois dans l'année. Chaque tour de ménage représente selon Claudia, une autre mère interrogée, environ 3h30 sur un week-end. Les repas sont préparés pour chaque enfant dans chaque famille. Les parents réfléchissent toutefois à faire appel à un prestataire extérieur qui livrerait les repas chaque jour.

Les parents n'interviennent pas sur les questions pédagogiques bien qu'ils soient associés et participent à la rédaction de la charte et du projet pédagogique de l'école ; une certaine séparation est maintenue entre les parents et les professionnels[199]. C'est sur la gestion de l'école dans son ensemble que les parents interviennent, ce sont eux qui s'assurent de ce bon fonctionnement. Par ailleurs l'école ne dispose pas d'un dispositif périscolaire, ce qui nécessite une organisation particulière pour chaque famille. Cet investissement temporel et humain n'est

[199] En pédagogie Steiner, les professionnels sont appelés jardinières d'enfants au jardin d'enfants (de 2 à 7 ans), puis pédagogues ou professeurs pour le premier cycle (de 7 à 14 ans) et le second cycle (de 14 à 18 ans). Toutefois des enfants peuvent entrer un peu plus tôt dans chaque cycle si les pédagogues estiment l'enfant prêt.

pas sans créer quelques difficultés. Claudia parle à ce sujet d'une forte « charge mentale » associée à la gestion de l'école :

> Pauline : Et du coup qu'est-ce que ça a impliqué en termes d'organisation… ce choix ?
>
> Claudia : (petit rire) Ben beaucoup, hein ! Ça… de libérer du temps. Euh… Du temps, de l'énergie, euh… autant pour la logistique parce que c'est une école qui n'a pas de périscolaire. […]
>
> Claudia : Euh… je pense que j'y passe [pour sa commission]. Pfff… Je ne sais pas… 8 heures par mois. 8 heures ? Ouais, ouais, à peu près 8 heures par mois. Plus les réunions ou j'ai au moins… au moins deux ou trois réunions de trois heures.
>
> Pauline : Pour la commission ?
>
> Claudia : Non, les réunions générales du conseil d'école ! (petit rire) Euh… Voilà. Plus après, ben se répartit par mois de temps en temps on a… les préparations d'un évènement pour réussir à… rentrer des sous. Donc ça c'est… ça se passe en journée, mais tu dois faire quatre journées dans l'année, je crois. Et après, bah les temps des fêtes. Préparation des fêtes et compagnie ou… Bon, ce sont des temps qui sont… qui sont chouettes ! Et euh… Voilà, du coup, en tout je ne sais pas, hein. Si tu… tu feras le calcul en réécoutant ! (petit rire) […]
>
> Claudia : Et puis ben comme c'est une école, aussi, où les enfants vont beaucoup dehors. Quand même, mine de rien, tu te tapes des lessives, de l'orga et euh… voilà, ce n'est pas… C'est n'est pas toujours simple. Voilà. Mais franchement ça vaut le coup. Enfin je veux dire. Ouais, ça me va bien, quand il revient tout boueux.

Le discours de Claudia est tiraillé entre le coût en termes de travail et les apports de cette école pour son enfant. Claudia est responsable de la commission « recherche de financements », elle estime que ce travail représente un « boulot à mi-temps ». Elle estime que le fonctionnement de l'école permet d'avoir des écolages peu chers mais implique d'avoir une situation d'emploi compatible. Dans sa famille, c'est son conjoint qui ne travaille pas et malgré la perte d'un salaire, leurs revenus sont suffisants pour payer l'école. Malgré cette organisation au sein du couple, elle estime que l'école exclut de fait les parents qui travaillent : « *Tous les gens qui ont un boulot salarié, quoi, qui sont… je ne sais pas, tu bosses à la mairie, tu fais 9h-17h, tu fais comment ? Toutes les réunions de l'école, y en a qui sont en journée. Y en a qui sont super tard le soir.* »

Cet investissement conséquent peut conduire des parents à quitter l'école comme c'est le cas de Christelle dont les enfants sont retournés à l'école publique :

> Pour les adultes c'était beaucoup plus compliqué. C'était une école gérée par les parents, sur le fil d'un point de vue financier, on n'avait pas la possibilité de rémunérer les enseignants à leur juste valeur, des réunions à n'en plus finir, des parents qui ne comprenaient pas ou ne voulaient pas comprendre que pour que l'école fonctionne il fallait l'engagement de tous.... Bref, épuisant sur le long terme. Pour nous simplifier la vie à nous parents, nous avons décidé de quitter cette école et de les inscrire dans une école de notre quartier, beaucoup plus proche et non chronophage... Ce n'est pas une totale réussite mais nous ne regrettons pas. D'autant plus que l'école a fermé l'année d'après.

Pour certains parents, l'école parentale constitue un bon relais à l'instruction à domicile. C'est le cas de Chloé qui a souhaité y inscrire ses deux derniers enfants, à un moment où elle vivait difficilement le fait d'être uniquement mère au foyer et souhaitait disposer de plus de temps pour elle-même (cf 1.1.3) :

> Raphaëlle elle était trop grande [l'école s'arrête pour l'instant à 10 ans], elle n'aurait jamais pu y aller. En fait j'ai mis Solal deux jours par semaine. Après au bout d'un moment je l'ai mis à temps plein et j'ai mis Salomé 2 jours par semaine et je l'ai fait garder chez une des mamans qui était nounou. [..] L'école ça a été un soutien éducatif important, pour moi. Aussi parce que mes enfants ont eu Elisa comme instit' et je me sentais hyper raccord car je me rends compte que je suis hyper exigeante dans l'endroit où je confie mes enfants et les propositions qu'on va leur faire. (Chloé, Mère au foyer, Bac+4, 3 enfants de 12, 7 et 5 ans, Aînée en IEF et 2 en école Steiner)

Le modèle de l'école parentale serait donc un compromis financier pour les parents permettant à la fois une proximité plus importante et un certain contrôle sur l'école, la rapprochant de l'instruction à domicile où les parents maîtrisent entièrement l'instruction des enfants. En contrepartie de la plus grande accessibilité financière, c'est le temps qui est utilisé comme monnaie d'échange, temps parfois difficile à dégager comme on a pu le voir.

* * *

Au terme de ce chapitre j'ai pu exposer les liens entre les choix d'instruction et la situation socio-économique des mères, en tenant compte du fait que c'est sur les mères que reposent principalement ces choix. A partir des deux modèles de dévotion proposés par Blair-Loy (2003), i.e. le modèle de dévotion à la famille et le modèle de dévotion au travail, on a pu identifier les choix opérés par les mères, entre leur carrière maternelle et leur carrière professionnelle.

Le statut professionnel le plus représenté chez les mères IEF est celui de mère au foyer. Contrairement aux « *mompreneurs* » décrites par Julie Landour qui « *ont osé l'aventure entrepreneuriale pour s'accomplir individuellement, un registre d'action plus louable que la résignation de la chômeuse assistée, l'oisiveté de la mère au foyer ou l'immobilisme de la salariée* »[200] (Landour, 2015a, p. 444), les mères interrogées dans cette enquête cherchent un accomplissement au sein de la famille. Dans cette perspective, l'instruction en famille est vécue par certaines femmes comme un travail, tandis que d'autres mettent en avant la continuité entre le rôle de mère et le rôle d'instructrice sortant ainsi du registre du « travail ». Face à « *l'oisiveté de la mère au foyer* », j'ai montré comment l'instruction à domicile pouvait requalifier ce statut. Comme les déclassés décrits par Camille Peugny, pour ces mères « *la réussite sociale, ce serait avant tout être heureux en famille* » (Peugny, 2009, p.82). Parmi les participantes de cette recherche, Delphine critique l'injonction du retour au travail salarié et la honte qu'elle ressentait à l'idée de vouloir rester chez elle pour s'occuper de ses enfants. Mais son parcours la conduit à refuser l'idée qu'une activité professionnelle serait essentielle à son épanouissement. Le rapport à l'école et au travail salarié semble s'auto-alimenter de manière complémentaire. Ainsi, ces mères « *affichent une défiance à l'égard de l'institution scolaire et de ses normes d'insertion et d'excellence, rejoignant ainsi la défiance éprouvée à l'égard d'un salariat dont elles sont sorties amères* » (Landour, 2015a, p. 389). J'ai également montré que ce schéma de dévotion à la famille repose grandement sur une répartition genrée des rôles (Blair-Loy, 2003, p. 7).

Ce retour ou maintien au foyer pourrait donc s'analyser comme un retour aux normes traditionnelles (Ferrand, 2005). Mais on peut également réfléchir à comment ces parcours socio-économiques nous incitent à interroger la place du travail dans nos vies[201]. Les réflexions de certaines mères qui valorisent d'autres expériences que le travail rémunéré, et qui estiment

---

[200] Ces termes illustrent les catégories par lesquelles les mompreneurs peuvent percevoir les mères ayant investi les autres statuts professionnels que celui de l'indépendance.

[201] La question du lien entre critique du travail salarié et critique de l'institution scolaire pourrait être approfondie en explorant le rapport de subordination des salariés à l'ère de l' « entreprise libérée » et de l'essor de nouvelles formes d'indépendance (Danièle Linhart, *L'insoutenable subordination des salariés,* 2021 et Paul Bouffartigue, et al., « Le salariat : mort ou vif ? », *La nouvelle revue du travail*, 2018) ou encore en étudiant le maintien d'un salariat « stable » par l'individualisation des modes de rémunération (Sophie Bernard, *Le nouvel esprit du salariat: rémunérations, autonomie, inégalités,* 2020).

contribuer à la société différemment, vont dans ce sens. Ces résultats rejoignent les pistes proposées par plusieurs études sur l'articulation des temps sociaux, parmi lesquelles on peut citer l'ouvrage de Louis Gruel et Béatrice Tiphaine (2004) qui proposent deux modèles d'analyse. Le premier est basé sur la persistance d'inégalités entravant les carrières professionnelles des femmes (le plafond de verre), qui selon les auteurs, constituent une « *"reproduction" [qui] n'épuise pas les raisons des arbitrages opérés et des décisions adoptées* » (Gruel et al., 2004, p. 26). Ainsi , un second modèle est proposé, basé sur le l'idée d'un choix réel et assumé pour une vie équilibrant le travail et la famille. Les auteurs considèrent ainsi qu' « *à compétences scolaires égales à celles de l'élite des garçons* », les filles pourraient « *se désintéresser plus fréquemment qu'eux de la compétition pour les emplois associés aux plus hauts niveaux de rémunération, de prestige et de pouvoir, désirer autre chose qu'occuper les sommets des entreprises ou de l'Etat* ».

Toutefois, l'injonction à s'occuper de sa famille et les normes de « *bonne* » parentalité restent prégnantes, comme le montrent, à la fois les extraits d'entretiens avec des mères ayant choisi de s'investir dans leur carrière professionnelle et ceux avec des mères dévouées à la famille, qui insistent sur leur mission ou leur rôle auprès des enfants. Par ailleurs, le fait de n'avoir rencontré aucun père prenant en charge l'IEF (tandis que leur compagne pourvoirait aux revenus du foyer) est assez révélateur des normes de genre et semble plutôt jouer dans le sens d'une re-traditionalisation des rôles.

Enfin, la deuxième partie de ce chapitre a permis d'entrer au cœur des arbitrages économiques des parents. Que ce soit l'instruction à domicile ou l'école alternative, ces choix constituent des projets financiers et nécessitent des ajustements de la part des parents. Dans le cas de l'instruction à domicile, il faut compenser la perte d'un salaire ou d'une partie de salaire. L'instruction à domicile peut être un réel dilemme financier pour les parents avec le moins de ressources, les incitant à calculer la réalité financière du projet. Pour les familles au capital économique élevé, les ajustements sont minimes. Il existe également des différences de besoins financiers en fonction de la façon dont les parents vivent concrètement l'IEF, selon qu'ils s'inscrivent dans un modèle proche de la forme scolaire ou non. Certaines familles, au mode de vie frugal, reposent davantage sur la « débrouille » et se satisfont de ressources gratuites. Ces

pratiques sont davantage associées aux milieux ruraux et aux zones périurbaines, par opposition à un monde urbain où la consommation serait plus présente et désirée.

Toutefois, une réelle étude ethnocomptable serait nécessaire pour déterminer le coût réel de l'IEF en fonction de la situation socioéconomique des parents. Dans le cas de l'école alternative, le prix de la scolarité implique également des concessions. Ce coût est apparu problématique pour la plupart des parents interrogés, conduisant certains à quitter telle ou telle école payante pour retourner dans le système traditionnel, ou, pour certains, pour choisir (ou revenir à) l'instruction à domicile. Là aussi, on trouve des familles aux modes de vie très différents : pour certaines, l'école alternative implique une augmentation du budget "éducation des enfants" au détriment des loisirs. Pour d'autres, le coût de l'école est compensé par un mode de vie frugal dans lequel l'argent ne partirait de toute façon pas ailleurs. Une piste explorée par certains parents est de donner son temps pour éviter la délégation de certaines tâches de logistique et de gestion à des prestataires, diminuant ainsi le prix de la scolarité (école parentale). Toutefois, l'investissement temporel conséquent induit par le modèle des écoles parentales est une limite pour plusieurs parents interrogés.

Après avoir étudié les arrangements professionnels et économiques au sein des foyers, je m'intéresserai dans le prochain – et dernier - chapitre aux ressources sociales et culturelles mobilisées par les parents.

Chapitre 9 – Des choix d'instruction socialement situés : des ressources culturelles et sociales multiples au service des enfants.

Le chapitre précédent a abordé les liens entre les choix d'instruction alternative et les parcours socio-professionnels des mères, après avoir montré que ces choix reposent principalement sur elles, qui en sont par ailleurs les principales instigatrices. Je me suis intéressée à l'examen des ressources économiques, aussi bien de nature financière qu'humaine (en termes de temps de travail notamment) dont disposent les familles pour mettre en œuvre ces choix. Dans ce dernier chapitre, ce sont les ressources culturelles et sociales qui seront étudiées.

Si le niveau de capital économique est un élément important pour les familles faisant le choix d'une école alternative, c'est une caractéristique moins déterminante dans le cas des familles instruisant à domicile : le niveau de revenus est dans ce cas très variable d'une famille à une autre, et globalement inférieur au niveau de revenus des familles scolarisantes (cf. chapitre 5).

En revanche, le fait de compter sur un volume important de capitaux sociaux et culturels semble être un facteur primordial commun aux deux populations. En témoigne leur appartenance à des réseaux et associations exhibant un volume considérable de capital social auquel doit s'ajouter le capital social « en ligne » que j'étudierai plus spécifiquement. Le capital social désigne les ressources et informations auxquels on accède grâce à son réseau social. Selon Lin, la montée des cyber-réseaux influence considérablement la recherche sur les réseaux (Lin, 2001). Nos relations sont de plus en plus ancrées dans les plateformes de socialisation en ligne qui ont ouvert une nouvelle façon de se connecter et de recouper les interactions. Il est donc intéressant d'étudier la place de ces réseaux en ligne dans la vie des enquêté · e · s.

Concernant le capital culturel, il est à la fois présent sous sa forme institutionnalisé – les parents ayant un niveau de diplôme particulièrement élevé – et sous sa forme objectivé (Bourdieu, 1979b). Les pratiques culturelles et les activités réalisées avec les enfants sont en effet révélatrices des dispositions des parents. Ces ressources viennent nuancer le potentiel « déviant » (Becker, 1985) des choix et des pratiques des parents. Leurs ressources culturelles et sociales constituent

un avantage conséquent dans la carrière éducative des enfants, dans la mesure où elles augmentent l'acceptabilité des choix alternatifs auprès de leur entourage. Toutefois, je montre dans ce chapitre que certaines familles populaires, qui discréditent le scolaire et ont des pratiques culturelles peu rentables scolairement[202] , peuvent être aussi attirées par ces alternatives scolaires. Par exemple, dans le cas de l'instruction en famille, le réseau IEF semble être lui-même vecteur de ressources. Grâce à l'entraide et la solidarité entre les parents, on voit se mélanger différents milieux sociaux, ce qui vient en partie augmenter le capital culturel de familles qui en seraient davantage dépourvues. Ainsi, des familles très différentes sur le plan socio-économique vont mobiliser des ressources de diverses natures pour permettre ces alternatives à l'Ecole traditionnelle. Ces réseaux servent alors d'institution - au sens anthropologique du terme - pour les parents, à travers laquelle les parents non seulement se socialisent mais s'éduquent entre pairs.

Malgré ces nuances, les choix d'instruction alternative formulés par les parents semblent rester socialement situés, ou, plutôt, socialement différenciés. Dans un premier temps, je montre qu'ils nécessitent un certain nombre de dispositions culturelles. La possession d'un capital scolaire et d'un habitus partagé entre les familles au sein du réseau IEF et entre les parents et les membres de l'école au sein des écoles alternatives, témoignent d'une forte homogénéité culturelle. En particulier, je montre comment les ressources et compétences liées au métier des parents sont utilisées dans l'éducation des enfants. Si les parents issus des classes moyennes et supérieures témoignent d'une assurance forte, signe de leur privilège social et légitimité culturelle (Lahire, 2003), les pratiques éducatives des familles issues des classes populaires prennent appui sur une mobilisation toute aussi importante de ressources, bien que moins légitimes. Dans un second temps, j'étudie plus spécifiquement le lien entre le volume et la structure du capital culturel et les activités et loisirs des enfants. Pour les parents ayant participé à cette recherche, l'éducation des enfants occupe une place centrale dans l'économie domestique, ce qui se traduit notamment par un goût prononcé pour des loisirs et des activités marqués par l'ouverture et l'omnivorisme

---

[202] Cela signifie que les activités réalisées dans le cadre familial, que le concept de capital culturel (Bourdieu, 1979) permet de saisir au moins en partie, vont directement pouvoir être investies à l'école. Le capital culturel se transforme en capital scolaire. Il y a alors une forme de continuité entre l'école et la sphère domestique et familiale.

.

(Coulangeon, 2010a). Seront d'abord présentées les logiques présidant à la sélection d'activités artistiques et sportives pour les enfants, puis les activités culturelles que les parents réalisent avec elles et eux. Dans un dernier temps, j'introduis le rôle prépondérant du capital social dans la prise de décisions relatives à l'instruction et au maintien des choix éducatifs.

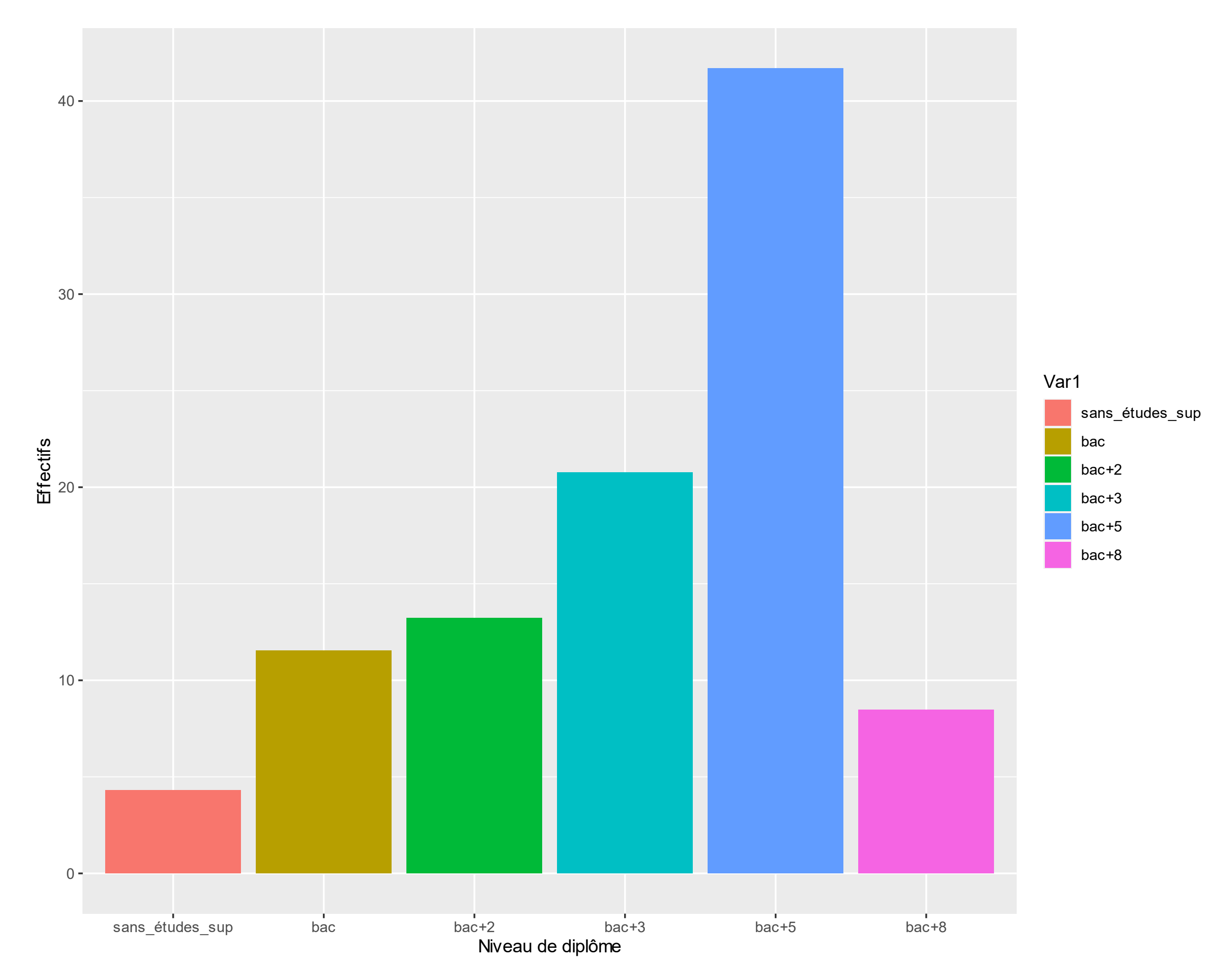
1. Un capital scolaire et culturel élevé derrière les choix d'instruction alternative

La structure et le volume des capitaux (Coulangeon, 2021) détenus par les familles conduisent à des attitudes et comportements différents face à l'offre scolaire. En effet, plus la structure et le volume des ressources augmentent et plus l'éventail des choix est vaste (van Zanten, 2009). Les époux Pinçon-Charlot ont, par exemple, décrit les stratégies de conversion des capitaux des familles issues de la bourgeoisie, préparant leurs enfants dès les petites classes à un parcours unique : « *Les modalités de cet investissement dans un cursus scolaire passant par des institutions et non plus par le préceptorat privé ne sont pas laissées au hasard, et le recours à des établissements hors du commun est systématique.* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2016, p. 29). La recherche d'une école pouvant assurer l'« *éducation totale* » de l'enfant est alors privilégiée. L'école se charge autant des apprentissages scolaires que des apprentissages dits sociaux : gestion des émotions, élocution, tenue et modelage du corps, apprentissages culturels, etc. Dans le cas de l'IEF c'est au contraire la famille qui devient une institution totale, et plus l'école. Dans le cas des écoles alternatives, cela dépend en partie de la manière dont les parents envisagent la co-éducation avec l'école (chapitre 4) et donc de la plus ou moins grande continuité avec la socialisation familiale. Par ailleurs, l'accès à l'information sur la diversité de l'offre scolaire n'est pas réparti aléatoirement dans la population. La connaissance des options possibles dépend fortement de la position sociale des parents et notamment de leur possession d'un capital scolaire. Dans cette première section, j'insisterai d'abord sur le volume important de capital scolaire détenu par les parents, pour démontrer dans un second temps la forte homogénéité culturelle entre les parents.

1.1. Des parents sur-diplômés…

Le niveau de diplôme des parents semble être un paramètre déterminant pour expliquer l'engagement dans un choix d'instruction alternative. En atteste la présente forte de parents ayant obtenu un niveau master ou licence (cf. les histogrammes ci-dessous). Dans l'enquête qualitative que nous avons menée, 55.2% des enquêté · e · s détiennent au moins un diplôme de master ou de doctorat. Cette part reste sensiblement la même dans l'enquête quantitative, avec 50.2% des répondant · e · s détenant au moins un diplôme de master ou de doctorat. Notons que ce pourcentage est largement supérieur à la proportion connue pour la population nationale : selon l'INSEE, en 2018, 28.6% des femmes de 35-44 ans[203] et 24.7% des hommes détenaient un diplôme du supérieur long (supérieur à bac + 2). Chez les 45-54 ans – qui représentent 21% de la population de l'enquête quantitative -, cette part est encore plus faible : 18.3% pour les femmes et 17.9% des hommes.

[203] Je compare à ces segments de population car dans la population d'enquête les femmes représentent 86% du total et les 30-44 ans 74%.



Lecture : 41.7% des répondant · e · s détiennent au moins un diplôme de master.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Dans les discours des parents, le niveau d'éducation scolaire n'apparait pas comme un élément important de leur prise de décision. Certains parents issus des classes supérieures indiquent que ce niveau peut avoir une incidence mais la majorité des témoignages, et notamment ceux provenant des parents issus des classes populaires, montrent que ce n'est pas un critère déterminant. Pour autant, mes données tendent à prouver que ce niveau élevé d'éducation joue un rôle positif dans le maintien de ce choix. Le fait que les parents très diplômés soient les plus représentés est révélateur de leur plus forte propension à critiquer le système en place, disposant des outils théoriques pour le faire mais également de leur confiance dans leurs propres capacités d'instruction ou de choix alternatifs, non-standards.

Cette confiance en soi et dans la capacité de ses propres enfants à s'en sortir plus tard est visible dans les entretiens où les ressources sociales et culturelles sont présentées comme une sécurisation des parcours des enfants :

> Mais c'est normal, moi j'ai les moyens intellectuels aussi, et d'ailleurs je ne sais pas ce que sortira votre étude sociologique mais je pense quand même que les parents qui mettent leurs enfants en école démocratique ont un niveau de vie intellectuel suffisant... Parce que ma première secrétaire, qui est d'un milieu social évidemment différent, je lui ai parlé de ça et au-delà de l'aspect financier, parce que... mais y'a des bourses aussi. Ce n'est pas possible pour elle ! Elle, elle est en bas de l'échelle sociale, et elle se dit la seule voie pour réussir c'est d'obéir à l'institution. Vous comprenez, y'a une attente un peu forte. (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6, 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

L'entretien avec Cécile montre sa bonne connaissance de la sociologie, ce qui est à mettre en rapport avec son parcours universitaire puisqu'elle a obtenu un diplôme de l'ENSA (École nationale de la statistique et de l'administration économique). Elle utilise le terme de « *moyens intellectuels* » pour qualifier le volume important de capital scolaire qu'elle détient. Christine a pleinement conscience de son milieu social. Cette « assurance » est un indicateur de l'importance des dispositions familiales qui contribueront, au-delà du travail propre de l'école, à permettre à l'enfant de « réussir ». Ce constat est un des résultats les plus importants de la sociologie de l'éducation : les parents issus des classes moyennes et supérieures ont instauré, au moyen d'un suivi plus intense de la scolarité, une « parentocratie », contraire à l'idéal méritocratique. Le travail parental et les ressources des parents sont donc aussi importants que le travail que l'école réalise auprès des enfants (Garcia, 2018a).

1.2. .. impliquant une certaine homogénéité culturelle

A ce niveau d'éducation supérieure à la moyenne nationale se superpose une certaine homogénéité culturelle, visible d'une part dans le partage d'un habitus commun avec le modèle pédagogique de l'école pour les familles scolarisantes, et par une certaine connivence culturelle chez les familles IEF, de l'autre.

1.2.1. Le partage d'un habitus commun avec le modèle pédagogique de l'école

Au-delà de leurs ressources proprement scolaires, le niveau de diplôme fait état d'une proximité culturelle entre les parents et l'école alternative et entre parents instruisant à domicile. Cette proximité culturelle se manifeste dans des codes communs, la lecture d'écrits pédagogiques, le partage de références psychologiques qui conduisent les parents à une forme de connivence forte, à un consensus autour du statut de l'enfant, considéré comme une personne à part entière et dont le rythme d'apprentissage doit être respecté (cf. chapitre 1). Cette proximité culturelle est d'ailleurs parfois mise à l'épreuve et les individus qui n'adhéreraient pas à cette culture commune s'auto-excluent ou sont exclus du groupe. Dans sa thèse, Amélia Legavre fait le même constat : « *La présence d'acteurs au discours dissonant par rapport à celui du groupe peut ainsi être comparée à des "erreurs de casting"* » (Legavre, 2020, p. 175). Elle souligne encore le fait que « [la] *sélection s'opère ainsi non sur la base des revenus du foyer ou du niveau scolaire de l'enfant, mais sur la base de l'"adéquation" des parents avec le projet pédagogique de l'école.* »(*Ibid.*, p. 273).

Militante située à gauche de l'échiquier politique, Camilla était plutôt séduite par l'idée d'école démocratique qui concordait avec ses valeurs et idéaux. Donner la parole aux enfants sur les décisions qui les concernent et leur permettre une première confrontation à la démocratie est au cœur de son projet éducatif. D'un point de vue pédagogique, l'école démocratique lui semblait permettre une meilleure connaissance de soi, de ses envies et passions, associant l'école publique plutôt à la recherche de la réussite scolaire. Toutefois, l'expérience de l'école démocratique n'aura finalement duré qu'un an et demi. Malgré son idéalisation de l'école lors du premier entretien[204], elle manifestait déjà des inquiétudes quant à l'apprentissage des savoirs fondamentaux. Elle exprime également des doutes quant au niveau scolaire de sa fille. La vision de l'apprentissage de Camilla est plus proche du « goût de l'effort » (Garcia, 2018) que d'un modèle laissant davantage de place au rythme de l'enfant, à son autonomie et à sa liberté – bien qu'elle y soit également attachée -, ce qui entre en contradiction avec le modèle pédagogique de l'école démocratique. Or ce goût de l'effort lui semble peu présent dans cette dernière et ce malgré le

[204] Le premier entretien a été mené en février 2019 et le second en juin 2020, à un peu plus d'un an d'intervalle.

travail de conviction, entrepris par Camilla et son conjoint auprès des éducateurs de l'école, pour démontrer le caractère essentiel de ces mécanismes d'auto-contrainte pour l'apprentissage des enfants. Par ailleurs, Camilla ne partageait pas la conception de la coéducation de l'école. Pour elle, la coéducation implique que les parents puissent échanger sur ce qu'il se passe à l'école. Or à l'école démocratique, la coéducation n'implique pas cette horizontalité des relations : ce qu'il se passe à l'école appartient à l'enfant. En outre, l'école semble se décharger sur les parents d'une partie du travail scolaire, ce qui est contraire aux principes de Camilla qui tient à ce qu'il n'y ait pas de devoirs à la maison « *comme la loi l'indique* », jusqu'à l'entrée en 6è. Elle y voit donc une forme de délégation de l'école vers la maison alors que pour elle c'est bien à l'école que doivent avoir lieu les apprentissages :

> Il y a deux mamans qui sont de l'école démocratique et qui m'ont dit « mais quand j'ai inscrit mon enfant je savais que j'allais me taper des devoirs à la maison, je savais qu'on allait faire des équations à trois inconnues parce qu'ils n'allaient pas l'avoir vu ». (Camilla, graphiste, Baccalauréat, 1 enfant de 6 ans et un bébé de quelques mois, Ecole démocratique)

Ce discours met en défaut Camilla qui estime manquer de moyens pour un tel accompagnement : « *j'ai les moyens jusqu'en CM… aller CE2, à partir du moment où il y a des problèmes de maths, j'abandonne, ce n'est pas possible* ». Cette idée va également à l'encontre de l'égalité de traitement de l'école publique en faisant reposer une partie du travail sur les parents. Par ailleurs, son témoignage insiste finalement sur les prérequis attendus par certaines écoles alternatives : il est attendu que les parents construisent certaines dispositions scolaires (Garcia, 2018). Ceci relève parfois de l'impensé car les familles favorisées transmettent « naturellement » leur capital culturel à leurs enfants, capital qui sera ensuite rentable à l'école et dans la société. Or les familles ne disposent pas du même niveau de capital culturel et ces ressources sont en partie invisibilisées car perçues comme « naturelles ». L'exemple donné par Camilla conduit à s'interroger sur l'accès plus difficile de ces écoles pour certains parents qui n'ont pas les ressources culturelles pour aider leurs enfants. Cette idée d'entre-soi social, que critique Camilla, est déjà présente lors du premier entretien :

> Evidemment que le gamin qui a deux parents algériens au fin fond de la cité d'Etampes, ils sont au top des aides de la CAF. Il n'a pas accès à l'école démocratique financièrement et les parents n'ont

pas accès à l'éducation dite démocratique. Puisqu'à partir du moment où on rentre dans cette école, il faut avoir lu tel bouquin un peu rude de socio américaine. Ça veut dire que ce sont des parents qui ont accès à la lecture, qui seront à l'aise avec ça, qui regardent des documentaires, etc. Donc, on vient forcément tous d'un milieu plutôt aisé financièrement, d'un milieu socio-culturel plutôt élevé aussi. On a accès à la musique, à la danse, au théâtre. On est plus souvent engagés politiquement, on a une conscience écologique.

Camilla se sent entourée de parents qui « *ont tous lu plein de bouquins, ils ont tous fait des conférences* », attestant de son décalage par rapport à cette parentalité experte (cf. chapitre 6). Si Camilla n'a pas fait d'études supérieures et se sent peut-être limitée pour accompagner sa fille dans les apprentissages scolaires, son conjoint a une licence en histoire-géographique et a enseigné dans le secondaire pendant de nombreuses années avant de démissionner de l'Education nationale pour ouvrir son agence de communication. Camilla dispose d'un volume moins important de capital scolaire, en partie compensé par son conjoint. Cette prise de conscience de leur statut de privilégiés conduit certains parents à une forme de dilemme moral (cf. chapitre 6), partagés qu'ils se trouvent entre ce qu'ils souhaitent de la société à l'échelle collective et ce qu'ils en attendent d'un point de vue individuel (van Zanten, 2009). Cela traduit aussi un malaise de classe, une conscience des hiérarchies sociales et d'une répartition inégale des ressources et un aveu d'impuissance.

Ce constat fait toutefois l'objet de réflexions au sein de plusieurs écoles afin d'éviter cet effet de clôture sociale. Alors que plusieurs écoles démocratiques se trouvent en difficulté, à la fois financière et institutionnelle, dans la mesure où l'Education nationale a renforcé les contrôles pédagogiques et augmenté le nombre de mises en demeure[205], un collectif de parents et d'enseignants a mis en place une tribune « *Pour des écoles démocratiques sous contrat et des expérimentations dans le public* »[206]. Une des écoles étudiées dans le cadre de la thèse se dirige ainsi vers une réorientation de son modèle pédagogique, quitte à s'éloigner, en partie, du modèle des « apprentissages libres » :

[205] https://france3-regions.francetvinfo.fr/bretagne/finistere/quimper/quimper-eleves-ecole-hors contrat-sommes-changer-etablissement-rectorat-1769385.html

[206] http://ecolesdemocratiques.otts.fr/

> L'école existe depuis quatre ans mais on a toujours senti une certaine fragilité, c'est un modèle difficile à appréhender par tout le monde, par rapport à la liberté des enfants, etc. Parce que quand on dit « 'écoles alternatives' », Montessori et tout, y'a quand même un cadre. Il faut vraiment être convaincu et faire un vrai travail sur soi pour adhérer au projet. (Sonia, Cheffe de projet informatique, Bac+5, 2 enfants de 8 ans et 5 ans, Ecole Démocratique)[207]

Derrière l'idée que ce « *modèle [soit] difficile à appréhender par tout le monde* », on retrouve à nouveau le fait de partager des références communes, dont celle d'une forte « expressivité » laissée à l'enfant, qui s'oppose au modèle « productif » (Plaisance, 1986), plus proche, comme le montre l'auteur, de l'éthos des classes populaires, attachées aux signes tangibles du travail réalisé par l'enfant. Toutefois, des travaux récents montrent que les classes populaires sont également imprégnées des valeurs expressives qui se sont diffusées dans la société (Garcia, 2018a). En ce sens, l'enquête de Sandrine Garcia montre aussi que les parents de classes populaires sont davantage sensibles aux conceptions démocratiques et négociatrices de l'éducation que ceux des classes moyennes, ce qui peut paraître étonnant d'après la littérature existante sur les styles éducatifs différenciés selon l'origine sociale.

Toutefois, si cela peut conduire les parents de classes populaires à refuser des pratiques trop directives, les classes moyennes et supérieures développent une vision beaucoup plus savante et experte de l'éducation (cf. chapitre 6), ce qui peut participer à cet effet de clôture sociale. Ainsi, le système de valeurs diffusé par ces écoles est proche de celui de certaines professions, en particulier des métiers du tertiaire dont l'essor a contribué à promouvoir « *les compétences intellectuelles et réflexives au détriment des compétences manuelles et physiques* » (Legavre, 2020, p. 42) : métiers de l'enseignement et de l'animation culturelle, de la communication, la publicité, les médias et les relations publiques, ou encore les métiers de la médiation, du relationnel et des soins cliniques, notamment dans le champ de la psychologie et du développement personnel. En se basant sur le niveau 3 des PCS (Insee), 41.5% des participant · e · s à l'enquête quantitative

[207] Second entretien mené en mars 2021.

appartiennent à ce type de professions[208]. Pour certains, ces compétences professionnelles induisent un certain rapport aux enfants, comme le montre l'extrait d'entretien suivant :

> Amaya : Surtout que moi je suis dans ce secteur-là. Moi je suis thérapeute de couple. Donc… j'entends des gens parler de… de leurs difficultés. Enfin voilà, je je… je suis très sensible. Je fais confiance, en fait, au ressenti des gens donc je fais confiance au ressenti de mes enfants. Voilà, ça m'a… ça m'a beaucoup aidé, et moi aussi à… avec mes techniques pour faire parler les gens, j'ai pu faire parler mes enfants et comprendre ce qui se passait en eux… ce qui n'était pas facile, même pour moi, d'entendre ça, hein. Mais… Bon, faut pouvoir le tenir. Donc j'avais des outils probablement que d'autres parents n'avaient pas…
>
> Pauline : Parce que les parents dont vous parlez, c'est ceux que vous avez dans votre cabinet, par exemple ? Ou d'autres ? Des parents…
>
> Amaya : En fait des outils… des outils intellectuels, des… enfin… une façon d'écouter ! Si vous voulez, quand on est thérapeute de couple, on a appris à écouter d'une autre manière que juste une écoute euh… pragmatique. On est plus du tout dans l'écoute pragmatique, on est dans l'écoute sensible ! (Amaya, Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé à temps partiel, Bac+5, 3 enfants de 13, 10 et 7 ans, EPE pour les 2 premiers)

Dans cet extrait, Amaya m'explique comment ses ressources professionnelles sont des outils qu'elle peut mobiliser auprès de ses enfants. Mais l'échange montre également que, comme Christine, elle a conscience de disposer d'outils intellectuels, de ressources sociales et culturelles que d'autres parents n'ont pas et qui, par conséquence, ne se posent même pas la question d'une alternative scolaire. Ces résultats tendent à confirmer l'étude de Kohn selon laquelle les relations parents-enfants sont le produit de différences dans les valeurs parentales, elles-mêmes issues de différences de classe (Kohn, 1963). Si selon Kohn, les valeurs des parents de classes moyennes sont centrées sur l'autonomie et les valeurs des parents de classes populaires sur la conformité aux règles, découlant de leurs différences de conditions de vie, il démontre également le lien étroit entre le type de profession exercée par les parents et les qualités recherchées chez les enfants.

[208] J'ai rangé dans cette catégorie les professions suivantes : personnels des services directs aux particuliers (3.2%), professeurs des écoles, instituteurs et assimilés (9.6%), professeurs, professions scientifiques (7%), professions de l'information, des arts et des spectacles (4.8%) et professions intermédiaires de la santé et du travail social (17%).

1.2.2. Une connivence culturelle au sein des parents instruisant à domicile

Du côté des familles instruisant à domicile, les ressources culturelles dont disposent les parents jouent à deux niveaux. Ces ressources sont à la fois latentes, dans le sens où elles fournissent aux parents une forme de connivence culturelle, comme on vient de le voir. Elle est visible au moment des contrôles académiques, certains parents se sentant plus armés que d'autres pour faire face aux inspecteur · rices de l'Education nationale :

> Ben je me sentais aussi plus des capacités de défendre mon choix, une position sociale qui me permettait de le faire, parce que… j'utilise encore mon statut d'infirmière... ça rassure… Et puis en plus maintenant, c'est très drôle... je suis bénévole avec le Planning familial, ça aussi ça rassure, parce que du coup je ne suis pas une radicale, tu vois ce que je veux dire ? J'accepte... je parle de sexualité, je ne suis pas une radicale catho ou islamiste, tu vois ? (Lou, Conseillère conjugale et familiale au Planning familial, ex-infirmière puis mère au foyer, Bac+3, 4 enfants 19, 17, 14 et 8 ans, IEF)

Comme Lou, plusieurs mères ayant exercé ou exerçant des métiers dans le domaine du soin (infirmières, aides-soignantes, psychologues, etc.), du social (coordinatrice dans une association) ou de l'éducation (professeures, animatrices) font ainsi état de leurs compétences qui rassurent les inspecteur · rices. D'autres mères évoquent un lien entre leur métier et l'instruction en famille, traduisant une forme d'importation des normes professionnelles dans la sphère personnelle :

> Aujourd'hui je suis indépendante, je fais beaucoup de formations, en RH, en droit social, forcément avec mon bagage juridique. Moi-même je me forme en management, sur des trucs nouveaux, sur le management moderne, management agile, je m'intéresse beaucoup. […] En fait moi je vois beaucoup de parallèles entre le monde de l'entreprise et le monde de l'éducation, enfin de manière large, le monde de la famille. Moi j'étais déjà dans un mouvement avec mes enfants d'éducation positive... y'a pas de punitions, reconnaissance des émotions, etc. Et en fait je m'aperçois que dans le professionnel, y'a un mouvement similaire. (Pascale, Formatrice pour adultes (ex-avocate), Bac+5, 2 enfants de 4 et 2 ans, IEF puis Ecole Montessori)

L'extrait ci-dessus montre bien comment les compétences professionnelles sont au service de l'instruction en famille. Pascale en parle comme un « projet », comme une façon de « disrupter » l'éducation de ses enfants. Contrairement à l'idée de perméabilité des frontières entre monde professionnel et monde familial (Hays, 1998), on observe plutôt une forte porosité

avec des mouvements d'importation dans les deux sens. Pascale utilise ses compétences de formatrice dans l'éducation de ses enfants.

Au-delà des ressources liées directement au métier, les caractéristiques sociologiques des parents semblent également jouer un rôle déterminant au moment du contrôle par l'Education nationale. Dans cette optique, Farges et Tenret ont montré que les inspecteur · rices sont influencé · e · s par « *leurs représentations scolairement et socialement normées des conditions requises de la part des familles* » (Farges et Tenret, 2020). Lors d'un entretien conduit avec une inspectrice réalisant des inspections dans un département particulièrement pauvre d'Île-de-France, celle-ci me brosse le portrait de la « *famille idéale* » :

> Pauline : Informations demandées aux parents ? Vous ne demandez pas l'origine sociale ou ce genre de choses ?
>
> Charline : Bah non. De toute façon qu'est-ce qu'on demanderait, combien vous gagnez des choses comme ça ? Non, non non. On évalue, ben par exemple le premier cas que j'évoquais tout à l'heure, avec la famille idéale. On voit bien qu'ils ont un petit peu de moyens, ils ont un appart, un deuxième en face où ils ont fait une salle de classe, la maman a fait une formation Montessori, enfin voilà on se doute bien qu'il ne manquent de rien, ces enfants. Et puis dans le deuxième cas avec l'histoire de la communauté, on a vu un pavillon, il tient debout mais il est resté bloqué dans les années 60, et c'est propre hein, y'a pas de problèmes là-dessus, mais on voit bien que ce ne sont pas des moyens démesurés, quoi. (Charline, Inspectrice académique, Entretien téléphonique, 7 novembre 2018).

Par la suite Charline évoque un département plutôt riche de le Bretagne où « *ce n'est pas du tout la même chose* », car les parents sont insérés dans des « *réseaux* » et disposent de nombreuses ressources. Elle continue : « *Ici* [en référence au département pauvre d'Île-de-France], *les réseaux, je l'ai entendu qu'une fois. Eh bien, les gens qui ont acheté le studio en face de chez eux, ils font partie d'un réseau* »[209]. Charline évoque les différences d'opportunité selon le gradient rural-urbain, valorisant ainsi la fréquentation de musées, salles de théâtre, etc. Se faisant, le milieu social des familles semble avoir une incidence sur la façon dont les familles sont évaluées[210].

---

[209] J'évoquerai cette question du réseau dans la deuxième section du chapitre.

[210] Pour une approche de l'instruction en famille par les contrôles académiques, on peut consulter l'article de Géraldine Farges et Élise Tenret, « *Les inspecteurs et les « fondamentaux » de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille* », Revue française de pédagogie. 2018, n° 205 n° 4. p. 51-64. Les autrices y dressent trois profils-types d'inspecteur · rices de l'Education nationale : les républicains, les inclusifs et les puéro-centrés.

Le niveau de diplôme est aussi un paramètre important ; les parents les plus diplômés sont perçus comme étant davantage capables d'instruire leurs enfants à domicile, mais surtout de répondre aux attentes de l'institution scolaire. Charline évoque ainsi les « *capacités scolaires* » des parents. De fait, les contrôles académiques normalisent le rapport au savoir en « scolarisant » les parents qui sont plus éloignés de la forme scolaire, comme le montre l'extrait de rapport suivant :

> L'usage d'un outil de référence, construit avec l'enfant, pourrait apporter un complément structurant pour ces acquisitions. En mathématiques, il conviendrait également de mieux stabiliser les connaissances par l'usage structuré de méthodes et de procédures de calcul. La connaissance et la mémorisation des outils et des principaux faits numériques peuvent y aider. Il conviendra également de mieux stabiliser les connaissances sur les mesures. Enfin, il sera également nécessaire d'aborder de manière plus ordonné les savoirs relatifs aux connaissances liées à l'histoire et à la géographique en relation avec le domaine 5 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (Extrait du rapport d'inspection transmis par Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF, concerne sa fille de 10 ans, 2018-2019)

> On peut conseiller l'investissement plus régulier et plus structuré de l'outil écrit de type cahier utilisé par A. Pour permettre de mesurer la régularité et l'évolution des apprentissages, on pourra prendre l'habitude de mentionner ou d'indiquer la date de réalisation des travaux. (Extrait du rapport d'inspection transmis par Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF, concerne sa fille de 8 ans, 2018-2019)

Les contrôles académiques sont révélateurs des inégalités sociales entre les familles, comme celles que l'on peut observer au sein de l'école (Thin, 1998; Delay, 2011; Cayouette-Remblière, 2014; Payet et al., 2014; Pothet, 2015; Périer, 2015; Périer, 2019). Les suivants extraits d'entretiens avec deux mères, une issue des classes populaires et une des classes supérieures, semblent confirmer ce résultat :

> Pauline : Et après pour toi, le fait que tu prennes en charge majoritairement l'instruction en famille, y'a eu des moments difficiles, où tu as eu envie de les mettre à l'école ?

> Emmanuelle : Ah oui ! Oui ! Bah c'est... pour l'année prochaine, on s'est beaucoup posé la question, y'a aussi les gros moments de doute, parce que, moi je sais que je suis facilement stressée, et... de savoir qu'il y a le contrôle derrière, qu'ils vont faire des examens en quelque sorte pour savoir où il en est, et... 'fin pour moi, c'est vraiment stressant en fait, je n'arrive pas à être à l'aise, voilà avec Corentin, des fois, c'est un peu dur, si par exemple il a du mal à travailler, ça va être très stressant pour moi.

Pauline : Pourquoi ça te stresse ?

Emmanuelle : Non c'est surtout le fait de... euh... qu'il soit à niveau de ce qu'il devrait être pour un enfant de son âge, je ne sais pas, qu'en gros il n'a rien appris, qu'il ne sait rien et que c'est catastrophique en fait. Alors que ce n'est pas le cas, j'ai beau me rassurer au quotidien... on a peur que ce ne soit jamais assez en fait, c'est surtout ça.

Emmanuelle instruit ses deux enfants de sept et quatre ans à domicile. Elle est mère au foyer après avoir effectué plusieurs « petits boulots » (Bessière et Gollac, 2020, p. 5) : caissière, ménages, stages artistiques. Elle détient un BEP Service de Restauration. L'entretien traduit la peur que son fils aîné n'ait pas le niveau attendu par l'Education nationale. Elle m'explique que faire l'instruction en famille est une position plus difficile à tenir, car la responsabilité repose alors sur elle et non plus sur l'école. Emmanuelle m'indique d'ailleurs qu'elle n'est pas opposée à l'idée de le remettre à l'école. Ayant connu une expérience scolaire chaotique (cf. chapitre 3), elle ne souhaite pas projeter sur son enfant son propre parcours et aimerait qu'il retourne à l'école mais souhaite aussi que l'envie d'y retourner vienne de lui. Cette mère est très soucieuse de respecter les attendus de l'Education nationale, ce qui traduit sans doute sa position plus « dominée » au sein de l'espace social, par rapport à des familles qui assument davantage, aux yeux des inspecteur · rices, de ne pas suivre le programme de l'Education nationale.

Au contraire, Pascale est une ancienne avocate reconvertie en formatrice pour adultes au moment d'avoir ses enfants. Elle détient un bac+5 et m'indique se former continuellement pour acquérir de nouvelles compétences. Pour mettre en place l'instruction à domicile auprès de ses deux enfants âgés de quatre et deux ans, elle a par exemple réalisé une formation Montessori d'une semaine : « Evidemment, ça ne fait pas de moi une éducatrice mais ça me donnait suffisamment de bases pour faire ce que j'avais envie de faire. » Elle m'explique avoir acheté beaucoup de matériel et me fait part de son organisation très structurée :

Pascale : C'est un engagement aussi, c'est ça aussi qui m'a fait me poser un peu la question, faire l'école à la maison c'est un engagement, aujourd'hui je peux me contenter de trois matinées par semaine mais demain est-ce que je vais réussir à faire entre guillemets aussi peu, je ne suis pas sûre. Mais c'est devenu, je ne sais pas comment dire, c'est devenu une conviction, en fait. Je n'ai rien contre l'école, je pense que c'est un très bon moyen d'apprendre, c'est juste que… il se trouve

qu'aujourd'hui on a les moyens, à la fois financiers, à la fois intellectuels, etc. de faire, de faire autrement, et ... ça me paraît, ça me paraît naturel en fait !

[...]

Pauline : Oui mais par exemple, tu envisages l'IEF au collège/lycée ?

Pascale : L'IEF je l'envisage vraiment comme un truc... ce qui était pas du tout le cas au début. Mais je l'envisage comme un truc un peu à long terme.

Tout comme Emmanuelle, Pascale évoque cette responsabilité de faire l'instruction en famille et ressent une certaine pression à devoir « *faire mieux que l'école* ». Malgré tout, elle fait preuve d'une assurance beaucoup plus forte qu'Emmanuelle, évoque ses « *moyens financiers et intellectuels* » et a conscience d'être privilégiée, en disposant notamment d'une nourrice anglophone. Si elle a des doutes sur sa disponibilité temporelle (faire plus de trois matinées par semaine, cf. chapitre 6), elle envisage l'instruction en famille sur le long terme et s'en sent capable. Au contraire, Emmanuelle n'est pas sûre de ses capacités et se fie davantage à l'Education nationale. Toutefois, ce n'est pas le cas de toutes les mères sans diplôme. Plusieurs d'entre elles ont au contraire un rapport très distant avec l'Education nationale, lié à leur parcours scolaire peu heureux (cf. chapitre 4) et ont tendance à déprécier le « trop scolaire ». Par exemple, Audrey[211] se met à distance des programmes et conteste leur partialité. De son côté, Océane m'explique qu'ils ont toujours fonctionné de façon « *informelle* », bien que le renforcement des attentes lors des contrôles pédagogiques l'oblige à faire quelque chose de plus « *normé pour pas être embêtée par les inspecteurs* ». A ce sujet, elle me raconte l'exemple d'une inspection au sujet des mathématiques :

Ma grande a un problème avec les maths, elle bloque clairement sur les maths. Et donc l'inspectrice me disait « *oui mais alors vous faîtes quoi, en maths ? »,* donc je dis « *bah on fait rien »* tu vois, ça c'était mon premier constat : « on fait rien ». Et après je me suis dit, t'es con, on fait forcément quelque chose, on fait des travaux à la maison, donc forcément elle manie le mètre, on mesure, on coupe, on calcule, voilà tu vois. Mais elle ça la dérange car ce n'était pas structuré, y'a pas un cahier, y'a pas d'exemple concret quoi. (Océane, Mère au foyer, BEP Vente, 4 enfants de 10, 8, 5, 2 ans, IEF)

[211] Mère au foyer (ex aide-soignante), sans diplôme ou brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans en IEF.

Océane ne dénigre pas pour autant ce qu'elle fait avec ses enfants et considère qu'ils apprennent juste différemment. A aucun moment elle n'exprime des doutes sur ses capacités et assume que ses enfants n'ont pas le niveau de l'Education nationale, mais qu'ils peuvent être « *au-dessus du niveau* » dans certaines disciplines. Cela étant, les pratiques éducatives de ces mères non diplômées n'en sont pas moins orientées vers l'enfant, dans une logique de maternité intensive. Il me semble qu'elles doivent être comprises comme relevant d'une « *mobilisation forte de ressources faibles* » (Terrail, 1997).

2. Transmission culturelle et socialisation des enfants en instruction alternative : des activités révélatrices d'un capital culturel important

Le niveau de ressources détenu par les parents se traduit également dans les activités socialement distinctives qu'ils valorisent auprès de leurs enfants. Pour les parents ayant participé à cette recherche, l'éducation des enfants occupe une place centrale dans l'économie domestique, ce qui se traduit notamment par un goût pour des loisirs et des activités marqués par l'ouverture et l'omnivorisme (Coulangeon, 2010a). Ces derniers sont la preuve de dispositions à transmettre un capital culturel aux enfants qui entretient des liens forts avec ce qui est attendu à l'école. Comme l'explique Bernard Lahire (2011), les enfants issues de familles dotées de ressources culturelles ont déjà une familiarité, à la fois langagière, culturelle et scolaire avec l'école, par les interactions qu'ils développent avec leurs parents : « *Pour eux, l'école élémentaire a quelque chose de "familial"* » (*Ibid.*).

Le rapport plus ou moins détaché que certains parents entretiennent avec la culture scolaire est emblématique des classes moyennes et supérieures qui introduisent l'école à la maison sans même s'en rendre compte, et sans avoir besoin de la fréquenter. Le fait que leur modèle de socialisation soit très proche de l'école, c'est-à-dire imprégné de la forme scolaire, facilite le choix d'instruction à domicile ou d'école alternative. Paradoxalement, la valorisation du *unschooling* – compris comme une philosophie dans laquelle l'apprentissage est un processus continu et diffus qui n'a pas de cadre temporel ou géographique défini – peut être particulièrement prisé par ces familles, qui pourtant introduisent la forme scolaire sans s'en rendre compte (Boutida, 2019;

Franchet, 2021). On constate cependant que les franges inférieures des classes moyennes, voire les classes populaires, investissent le *unschooling* de manière moins formelle, comme l'illustrent les cas d'Océane et Alyssa (voir ci-après). Des familles aux profils sociodémographiques variés investissent donc cette philosophie mais la réalisent en pratique de manière très différente. Pour démontrer l'importance du capital culturel chez les parents, je m'appuierai sur deux exemples d'activités cités de manière récurrente dans les entretiens : les activités artistiques et sportives, et les activités culturelles.

2.1. Les activités artistiques et sportives[212]

Dans cette sous-partie, je présente les logiques de choix d'inscription des enfants à des activités extrascolaires. Si ces logiques sont quelque peu différentes en fonction du type de famille, elles semblent obéir à la visée principale décrite par Mennesson et ses collègues (2016) : « *être bien dans son corps, s'exprimer* ». Les familles cherchent en effet à intégrer les activités artistiques et sportives dans une recherche de bien-être général. Tout d'abord, il est clair que la grande majorité des enfants participe à des activités extrascolaires, puisque seulement 11.7% des répondant · e · s au questionnaire ont indiqué que leur(s) enfant(s) n'en fréquentait aucune[213]. Ce chiffre est déjà révélateur de l'ancrage social des parents, puisque les enfants de milieux défavorisés pratiquent moins d'activités en famille, sont moins inscrits à des activités extrascolaires et passent plus de temps devant la télévision (O'Prey, 2004; Octobre, 2004). Chez la population IEF, le pourcentage de familles dont les enfants ne participent pas à des extrascolaires est encore plus faible (6.5%). On observe en effet un nombre moyen d'activités extrascolaires plus élevé chez les enfants instruits à domicile par rapport à ceux qui sont scolarisés dans des écoles alternatives. Alors que statistiquement, le mode[214] est de deux activités extra-

[212] Une question fermée du questionnaire portait sur la participation des enfants à des activités extrascolaires. Les modalités proposées étaient les suivantes : pratique d'un instrument (préciser le(s)quel(s)), cirque, théâtre, activité sportive (préciser le(s)quel(s)), mouvement de jeunesse (ex: scoutisme), pratique artistique (préciser le(s)quel(s)), pas d'activité extrascolaire, autre.

[213] Cette question portait sur les activités extrascolaires d'une même fratrie et non pour chaque enfant.

[214] C'est-à-dire la valeur la plus représentée chez la population étudiée.

scolaire chez les enfants scolarisés, chez les enfants instruits à domicile le mode est de trois activités extra-scolaires.

Dans les entretiens, les parents IEF expliquent que les agendas de leurs enfants sont remplis d'activités extrascolaires puisqu'ils disposent de plus de temps que les enfants scolarisés. Les écoles alternatives, quant à elles, intègrent généralement à leur offre scolaire des options extrascolaires. Marie-Laure raconte ainsi que son fils, scolarisé en école Montessori, participe à un atelier théâtre avec l'école jusqu'à 18h, le jeudi. Chaque trimestre, l'école fait venir des intervenants extérieurs et plusieurs activités sont proposées. Ces ateliers ne sont pas obligatoires et présentent un coût supplémentaire par rapport aux frais de scolarité. Trois types d'activité extrascolaires se distinguent en entretien et dans le questionnaire : les activités sportives, les activités artistiques et la musique.

Figure 24 - Tableau des types d'activités extrascolaires auxquelles participent les enfants

	Cirque	Musique	Activités artistiques	Activités sportives	Théâtre	Mouvement de jeunesse	Pas d'activité
Population globale	15,2	33,0	25,7	69,8	15,7	9,4	11,7
Population écoles alternatives	14,9	28,7	23,2	67,8	15,2	8,7	14,5
Population IEF	17,3	46,5	31,9	77,3	18,9	13,0	6,5

Lecture : 69.8% des répondant · e · s ont indiqué que leur(s) enfant(s) participent à une activité sportive.
Population : Population globale = 653 ; Populations Ecoles alternatives = 442/653 ; Population IEF = 198/653.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

On constate une prédominance des activités sportives, 69.8% des parents ayant indiqué que leur enfant était inscrit à au moins une activité de ce type. Les activités artistiques sont également investies par les familles. Les modalités de cette question à choix multiples pouvaient

porter à confusion puisque certains participants ont rangé la pratique d'un instrument de musique ou la danse dans « activités artistiques ». Les activités les plus représentées dans cette catégorie sont le dessin, la danse, la peinture, les arts plastiques et la poterie. A nouveau, on remarque des pourcentages plus importants pour chaque activité extrascolaire chez les familles IEF. Je m'intéresserai d'abord aux activités artistiques avant d'étudier les activités sportives.

2.1.1. La valorisation d'une culture artistique et esthétique

Tout d'abord, remarquons le fait qu'une partie des parents, proche des « intellectuels » et des « médiateurs » (van Zanten, 2009), valorise la culture artistique et esthétique auprès de leurs enfants : 33% des parents ont indiqué que leurs enfants pratiquaient un ou plusieurs instruments de musique, 15.7% du théâtre et 25.7% une ou plusieurs activités artistiques. A titre de comparaison, selon les enquêtes *Emplois du temps* de 2009-2010, 31 % des 11-17 ans pratiquaient régulièrement une activité artistique (instrument de musique, chant, dessin, peinture, écriture) et 22 % des 3-10 ans des activités artistiques et culturelles (Rapport du Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge-HCFEA, 2018).

Pour les parents ayant participé à ma recherche, la culture artistique est insuffisante à l'Ecole traditionnelle. Ils cherchent alors à compenser ces lacunes par leur choix d'école, en inscrivant leurs enfants à des activités extra-scolaires ou en réalisant eux-mêmes des activités pour leurs enfants :

> Alors en fait elle [l'école] est trop restrictive. Je ne comprends pas pourquoi les maths et le français ne sont pas à égalité avec la musique, le théâtre, la danse. Je ne suis pas une pro mais si on remonte dans l'histoire, il me semble que les bourgeois de l'époque avaient autant d'heures de lecture que de musique. Il fallait, garçons et filles, que tout le monde sache danser le quadrille. Et aujourd'hui, à part de l'EPS, non mais... il faut voir la gueule de l'EPS, c'est monstrueux. Les espèces d'acrobatie qu'on fait à deux ou trois, qui n'apporte rien, qui ne veut rien dire. Courir autour d'un stade pour dire quoi ? « J'ai couru en dix minutes et mon copain aura couru en douze minutes, ça ne change rien, donc j'aurais une moins bonne note au bac puisque je cours moins vite. Je trouve ça très bizarre. (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 1 enfant de 6 ans et un bébé de quelques mois, Ecole démocratique)

Cette place de choix donnée à l'éducation artistique et culturelle, que Camilla rapporte aux pratiques de la bourgeoisie, est d'autant plus importante que bon nombre des parents

interrogés ont un rapport étroit avec l'art, comme le montrent leurs parcours scolaire et professionnel. Camilla, par exemple, est née de l'union d'un père écrivain (qu'elle n'a jamais connu) et d'une mère animatrice culturelle dans un centre de convalescence, qui avait auparavant été comédienne. Camilla obtient son baccalauréat technique après avoir démissionné du lycée pour se consacrer uniquement à la danse, au conservatoire. Elle interrompt tôt cette carrière pour travailler dans une maison d'éditions jusqu'à son licenciement, en 2017. Ayant bénéficié d'une formation sur la « découverte des logiciels » lorsqu'elle était encore salariée, elle débute une carrière de graphiste indépendante. Camilla valorise donc particulièrement ces pratiques extrascolaires qu'elle relie au développement plus large de l'esprit et du corps. A propos de l'école démocratique, elle me parle en particulier de deux « facilitatrices »[215] : l'une était professeure de musique, intervenant en milieu scolaire, l'autre est professeure de danse et danseuse professionnelle. Camilla apprécie particulièrement leur présence. A leur domicile, Camilla et son conjoint ne sont pas équipés d'une télévision mais disposent de plus d'une centaine de livres chez eux. Leur fille aînée, de six ans, est inscrite à l'école de musique pour découvrir différents instruments avant d'en choisir un en particulier. Elle a déjà eu l'occasion d'aller à des concerts et des spectacles d'art. Elle réalise des activités manuelles avec sa mère qui est attachée à lui transmettre une « culture émotionnelle » (Gordon, 1990). Elle imagine d'ailleurs pour elle des métiers dans le champ de l'art : « *Si, mettons à 15 ans, elle est vraiment passionnée de couture et ben qu'elle aille faire une grande école de couture* ». Cette indication est révélatrice d'un ethos familial ancré dans les pratiques culturelles des classes moyennes et supérieures. Camilla évoque « *une grande école* » et non une formation professionnelle du type CAP Métiers de la Mode. C'est une amatrice de musées et de théâtres et elle écoute France Inter quotidiennement.

De la même façon, chez Aurore, artiste plasticienne, on retrouve une présence importante de cette culture artistique et esthétique dans les activités de ses enfants. Aurore est née dans le 11ème arrondissement de Paris où elle a vécu jusqu'à ses 10 ans. Sa mère était pharmacienne et appartient à une famille d'intellectuels au capital culturel élevé. Son père, qui était directeur d'un établissement vétérinaire, appartient quant à lui à une famille de marchands avec un fort capital

[215] Nom donné aux personnes encadrant les activités des enfants.

économique. Ses grands-parents habitaient à Neuilly-sur-Seine dans un hôtel particulier. Elle a eu une enfance très bourgeoise et très stricte qui l'a beaucoup marquée. Souhaitant fuir son milieu d'origine, elle décide de s'installer dans une ville moyenne du Grand-Est où elle suit une scolarité aux Beaux-Arts pendant cinq ans. Lors de mon séjour à son domicile, elle m'explique que les conversations raffinées lui manquent, rappelant par là son déclassement social. Elle me remercie d'ailleurs de lui permettre d'avoir des conversations plus élaborées durant mon séjour. Elle m'explique que sa famille lui a transmis le goût pour un certain esprit critique : ils débattaient beaucoup, lisaient des journaux, des livres. Aurore écoute quotidiennement France Culture, RVA[216] et France Info. Aurore accorde une place très importante à l'art :

Extrait du journal de terrain, Famille Rouge-gorge, Mai 2018

En plus de la « maison d'à côté » qu'Aurore appelle aussi la « micro-école », désignant ainsi l'espace où elle fait l'école à la maison, Aurore dispose d'un atelier de création artistique que son conjoint n'a pas encore terminé. Les enfants ont eu l'occasion de l'utiliser quelques fois. Dans la « maison d'à côté », il y de grandes feuilles blanches accrochées au mur : ce sont les « œuvres d'art » des enfants. Pour Aurore, sa fille de quatre ans fait des dessins très organiques ; ces dessins ressembleraient à des organes comme le cerveau ou le corps humain. Elle m'explique à deux reprises qu'elle a besoin de recouvrir ce qu'elle fait, lorsqu'elle dessine quelque chose ; Aurore souhaiterait qu'elle s'arrête-là mais elle met souvent du noir par-dessus pour recouvrir tout ce qu'elle a fait.

Aurore, de son coté, qui dispose d'un capital économique très faible, vend sa force de travail en réalisant en moyenne trois expositions artistiques par an. Pour sa dernière exposition, elle a d'ailleurs fait participer ses enfants en intégrant leurs productions. Elle réalise aussi de temps en temps des ateliers rémunérés pour enfants ou adultes (linogravures et art/nature). Sur son temps libre, et de manière non rémunérée, elle écrit beaucoup et réalise des lectures publiques. Elle reproche à l'école une éducation trop standardisée et vilipende les arts plastiques à l'école (cf. chapitre 3 : « *S'ils étaient à l'école, tout ce qui est art plastique ils auraient par exemple une photocopie d'un arbre* »). Elle a le souci de transmettre à ses enfants une éducation culturelle et artistique, comme le montre le fait que son fils aîné, de 11 ans, connait l'écrivain, poète et dramaturge irlandais Samuel Beckett. L'enfant a dû réaliser un travail sur de ses ouvrages en

[216] La Radio D'Auvergne.

alliant écriture, géographie et d'autres disciplines : « *Ca nous amène à travailler pas que la littérature, mais ça va dans plein de domaines, comme ça parle de perspectives et de l'image, on a travaillé comment faire / représenter un cube en perspective cavalière, deux points de fuite, un point de fuite...* ». A un autre moment dans la journée, elle évoque l'observation de pierres volcaniques que les enfants ont pu observer à la loupe : « *Et voilà, après c'est le prétexte à ramasser des pierres, faire des mandalas, faire des petites constructions en pierre.* ». On comprend donc qu'Aurore met l'accent sur la dimension artistique des apprentissages, sur l'expérience esthétique du monde, quel que soit le travail réalisé.

Nous parlerons à présent, et dans un dernier temps en ce qui concerne cette sous-partie, de la famille Bouvreuil, chez qui j'ai eu l'occasion de passer quatre journées. Les deux parents sont tous les deux en situation d'ascension sociale par rapport à leurs propres parents. Marco est originaire d'une petite île de 600 habitants dans un territoire d'Outre-mer et a grandi dans une famille plutôt défavorisée culturellement. Il termine sa scolarité en métropole (lycée) et obtient par la suite un BTS Mécanique et Automatismes industriels, puis un DEUG de cinéma dans une ville du Sud de la France métropolitaine. En parallèle à ses études il travaille dans un garage automobile, d'abord pour y effectuer des travaux manuels, puis dans le service client. Progressivement, il monte au sein de l'entreprise en devenant chef de rayon, chef de magasin puis responsable de l'ouverture de nouveaux magasins en France et dans un pays européen. Ces dernières années, il décide de se reconvertir en passant un CAP électricien pour être à son compte. Sa conjointe, Solenne, est cadre dans le médico-social et gère plusieurs équipes de travail. Fille unique d'une famille de Pieds-noirs, ses deux parents n'ont pas le baccalauréat. Son père – qu'elle décrit comme quelqu'un d'ambitieux - a bénéficié d'une forte ascension sociale au sein de l'entreprise où il travaillait. Sa mère était secrétaire. Détentrice d'une licence d'espagnol et d'un DUT Carrières Sociales, spécialisé en action humanitaire, elle compte parmi les rares personnes de sa famille à avoir fait des études supérieures. Ses études mêlent des cours pratiques et des cours plus académiques en sociologie et anthropologie. Etudiante, elle voyage beaucoup et réalise plusieurs missions défrayées en Asie. Elle réalise sa première expérience professionnelle au sein d'une agence de colonies de vacances éducatives et sportives pour enfants et adolescents de 6 à 17 ans, en France et à l'étranger. C'est lors de cette période qu'elle en apprend davantage sur la

pédagogie et sur le rapport avec les enfants. Elle remet alors en cause certaines pratiques pédagogiques et se documente sur Maria Montessori et Janusz Korczak[217]. Elle évoque cette période d'études comme un moment de formation personnel qui forge son esprit critique et son rapport aux institutions. Si l'écart des ressources culturelles chez Marco et Solenne les place dans une situation d'hypogamie féminine *(Guichard-Claudic et al.*, 2009), Marco apporte davantage de ressources économiques et Solenne des ressources culturelles. A titre d'exemple, Solenne est restée en contact avec un professeur d'université, devenu un ami proche du couple. Par ce contact, Marco renoue avec l'écriture qu'il pratiquait plus jeune, « *dans son coin* », et, ainsi, avec une certaine culture littéraire. Après la naissance de leur première fille, il reprend des études en faisant une formation sur l'andragogie[218], apprend, entre autres, le nom de Jean Piaget[219] et de Carl Rogers[220]. La rencontre entre les deux membres du couple augmente le niveau de ressources culturelles de Marco et conduit à un partage de références et codes autour de l'éducation. Leurs deux filles, qui sont instruites à domicile, participent à de nombreuses activités tant sportives qu'artistiques. Ariane, qui a 14 ans (équivalent classe de 4ème), fait du cirque, des claquettes, du chant, du théâtre et du violon, auxquels sont venus s'ajouter (dans les deux dernières années succédant notre rencontre) les arts martiaux. Dès l'âge de 13 ans, Ariane pratique le théâtre de manière professionnelle[221] puisqu'elle fait partie d'une troupe qui réalise une tournée nationale pendant deux ans. Sa petite sœur, Flore, âgé de 11 ans, fait du cirque, des claquettes, du violon, auxquels sont venus se rajouter le chant, le judo, le théâtre d'improvisation et le football. Il est particulièrement intéressant de voir comment Solenne valorise l'école de musique, contrairement à l'école :

---

[217] Médecin-pédiatre, éducateur, pédagogue et écrivain polonais, contemporain de Maria Montessori (fin XIX– début XXème siècles).

[218] L'andragogie désigne l'apprentissage et la transmission de connaissances pour des apprenants adultes.

[219] Biologiste et psychologue suisse du XXème siècle, il a notamment développé une théorie autour des quatre stades de développement de l'intelligence chez l'enfant.

[220] Psychologue humaniste américain du XXème siècle, il est particulièrement connu pour sa méthode de psychothérapie Approche Centrée sur la Personne (ACP).

[221] Elle a pour cela signé un vrai contrat de travail.

Par contre c'est une gamine [Ariane] qui est à l'école de musique de notre commune et qui jusqu'à l'année dernière adorait aller en solfège, alors que c'est hyper rébarbatif, hyper académique, et la petite pareil, elle adore les trucs très très carrés... (rires) mais qu'elles choisissent !! Donc après voilà... Ce que je peux dire moi en tant que parent c'est que quand elles font quelque chose elles sont hyper appliquées, mais dans le sens en fait où elles ne sont pas là pour rigoler, elles y sont vraiment quoi ! Elles ne sont pas fatiguées, pas épuisées par le rythme de la semaine, donc quand elles ont une activité elles la font à fond !

Alors que l'école de musique est fortement imprégnée de la forme scolaire (Deslyper, 2018), Solenne indique que ses filles apprécient beaucoup ce cadre académique. Une thèse récente portant sur la construction des goûts enfantins, démontre comment certains parents « *semblent accorder une plus grande confiance aux institutions qui emploieraient, selon eux, des encadrants, qu'ils s'agissent des « profs » du conservatoire de musique ou des « animateurs » du musée, plus attentifs aux particularismes des enfants.* » (Desmitt, 2019, p. 550-551). Le plus intéressant est que, dans ce groupe de parents que Claire Desmitt classe du côté des « intellectuels » (van Zanten, 2009), portés par le souci de l'épanouissement personnel enfantin, on trouve un couple ayant choisi d'instruire leurs enfants à domicile[222]. De manière concordante avec les résultats de notre thèse, Claire Desmitt insiste sur le besoin d'individualisation et d'adaptation aux singularités enfantines (cf. chapitre 3), ce que les parents retrouvent davantage dans certaines activités extra-scolaires. Je reproduis ici un extrait d'une partie de journée passée avec Ariane et Flore[223] :

<u>Extrait du journal de terrain, Séjour chez la famille Bouvreuil, Juin 2018</u>.

09:02 Les filles débarrassent la table du petit-déjeuner

09:20 Nous partons à leur cours de violon

[222] Les parents en question ont d'abord scolarisé leurs enfants dans « *une première école de Tarbonne à l'orientation pédagogique empruntant aux méthodes Montessori ainsi qu'une deuxième école, hors contrat, mettant en œuvre des méthodes « très classiques » et qui permettait « un bon niveau d'instruction » selon madame Aleksy.* » (Desmitt, 2019, p. 550)

[223] Ariane et Flore étant en âge d'être seules sans leurs parents, lors de mon séjour je passe beaucoup de temps seule, avec elles. Je les accompagne à leurs activités, déjeune avec elles, parfois sans les parents, reste à la maison lorsqu'elles y sont, etc.

09h30 Arrivée au cours de violon avec Guillaume. Les filles écoutent une musique type RnB en anglais, de Sam Smith. C'est la musique qu'elles vont jouer à l'orchestre. Elles sont juste toutes les deux dans le cours.

09h44 Ils s'accordent. Guillaume dit à Ariane qu'il n'y a pas assez de différence entre le moment où elle joue fort et où elle joue doucement (pas fort). Ariane a l'air vexée. Guillaume me paraît un peu dur avec elles : « vous avez compris ? ça n'a pas l'air », « que je vois si vous êtes prêtes pour vendredi », « ce n'est pas quand le prof vous dit de changer de position qu'il faut le faire, s'il y a un endroit où vous n'êtes pas à l'aise vous changez de position. Sinon vous aurez toujours besoin de moi et je ne pourrais jamais partir à la retraite ». Le prof a l'air un peu blasé d'expliquer les choses, que les filles ne comprennent pas.

10 :35 On passe à un concerto. Elles s'entraînent chacune séparée. Elles ont passé du temps sur le morceau d'orchestre qu'elles vont jouer vendredi. Le prof a donné à Ariane deux partitions pour éventuellement passer sa fin de 2nd cycle l'année prochaine. « Tu joues trop attentiste » leur dit-il.

11:05 Nous partons de l'école de musique.

11:25 Arrivée maison.

11:30 Ariane part au kiné.

11:40 Je vais voir des vidéos de Flore en train de faire des enchaînements en cirque.

12:38 On arrête de regarder les vidéos. Flore reste sur l'ordinateur.

13:07 Appel Ariane.

13:12 Je fais les spaghettis et Flore met la table.

13:17 Flore retourne faire du montage vidéo [Flore et Ariane aiment réaliser des mini-films].

13:19 Une amie appelle Flore sur Skype.

13:25 Solenne vient de rentrer, en même temps qu'Ariane. Flore vient faire un bisou à sa maman et retourne à son Skype. Ariane discute avec sa maman à propos d'une connaissance qui est enceinte, elle propose d'offrir à la maman et pas au bébé car on ne pense jamais à la maman. On parle du cours de violon. Ariane fait du trapèze tout en discutant avec sa mère. Solenne fait la cuisine.

Comme on le voit dans cet extrait, Ariane et Flore bénéficient d'un cours très individualisé avec leur professeur de violon. Celui-ci est exigeant. Leur matinée est centrée sur des activités artistiques : violon, cirque, montage vidéo. Lors d'un dîner avec la famille Bouvreuil le 18 juin

2018, ils me montrent un carnet de photographies de leur année 2013-2014 en instruction en famille. Cette année-là ils avaient beaucoup voyagé. Marco m'explique qu'ils n'avaient pas beaucoup d'argent mais qu'ils étaient souvent logés par des amis en échange de services. Nous discutons de la présence très importante de l'art et la culture dans leurs vies. Marco trouve cela « normal » : « *car si on demande aux gens, ce qu'ils aiment c'est voyager, faire des activités culturelles, etc.* ». Il m'explique que l'art ne vient pas d'eux mais d'opportunités qui se sont présentées. Tous ces exemples rendent compte de l'ensemble des ressources culturelles dont disposent les parents. Comme indiqué par Marco dans l'extrait ci-dessus, les activités culturelles semblent au cœur du modèle familial transmis par les parents, ce que nous allons voir par la suite (*2.2. Les activités culturelles*) en abordant la question des voyages dans un premier temps, puis des visites de musées et la pratique d'ateliers dans un second temps. Avant cela, intéressons-nous à la valorisation des activités sportives chez les familles interrogées.

2.1.2. La valorisation des activités sportives

Les résultats concernant les activités sportives sont également intéressants. 69.8% des répondant·e·s ont indiqué que leur enfant pratiquaient une activité sportive, avec une prédominance des activités individuelles comme la natation, la danse[224], l'équitation, la gymnastique, le tennis, l'escalade ou encore l'athlétisme, le vélo et le tir à l'arc. Dans la population française, ce sont 50 % des enfants de trois à dix ans qui pratiquent une activité sportive et 60% chez les 11-17 ans (Rapport HCFEA, 2018). Ces activités se situent toutes davantage du côté des classe favorisées (Defrance, 2011)[225]. On constate également une représentation importante des arts martiaux (judo, karaté, taekwondo et capoeira) qui, si on les additionne, sont aussi fréquemment cités que la natation. Les arts martiaux sont davantage présents chez les classes favorisées, mais dans une proportion moins importante par rapport aux sports cités ci-dessus

[224] Sans être réellement considérée comme une active sportive individuelle au sens où la danse se pratique généralement en groupe, la danse n'est pas considérée comme un « sport collectif » qui consiste à opposer une équipe à une autre équipe.

[225] Selon Jacques Defrance, les activités les plus socialement distinctives sont le golf, la voile, la gymnastique, le ski/surf, le roller, le tennis, le canoë/aviron, la danse, la randonnée pédestre, la randonnée de montagne/escalade, le tennis de table/badminton, l'athlétisme, la natation et l'équitation.

(*Ibid.*). L'importance des arts martiaux peut être analysée comme une marque de distinction ces disciplines pouvant séduire des familles en quête d'altérité[226].

Dans une proportion toujours importante, cependant, le football, qui fait partie des sports collectifs de balle avec le rugby, le basket, le handball et le badminton, semble être un sport régulièrement choisi.

Figure 25 - Nuages de mots à partir de la réponse libre à la question « Préciser à quelle(s) activité (s) sportive(s) participent vos enfants ? ».



Lecture : La taille du mot est proportionnelle à son nombre d'occurrences parmi les réponses. Le mot « natation » a été employé 2.5 fois plus que le mot « football ».
Population : 448 personnes sur 653 ont répondu : "Des activités sportives".
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Pourtant, le football est une pratique sportive peu distinctive (*Ibid.*), considérée par certains auteurs comme une activité peu légitime (Mennesson *et al.*, 2016). On pourrait faire l'hypothèse que la présence du football comme activité sportive fréquente est due à l'offre locale disponible, et qu'on retrouverait ainsi davantage d'enfants pratiquant ce sport résidant en zone

[226] A ce sujet, un ouvrage de Philippe Coulangeon paraîtra (aux PUF) à la rentrée 2021-22 : *Culture de masse et société de classe. Le goût de l'altérité.*

rurale. Or 30% des familles ayant mentionné le football habitent en zone rurale alors qu'elles représentent 46% de l'ensemble des répondant · e · s du questionnaire. Il semble ainsi plus vraisemblable que ce choix d'inscription corresponde davantage à une « *recherche de bien-être physique mais aussi psychologique* » (*Ibid.*) et à la volonté des parents de ne pas contraindre le choix des enfants. Il correspond également à une logique d'ouverture culturelle (Tissot, 2019) et d' « *éclectisme éclairé* » (Donnat, 1994 ; Coulangeon, 2004 ; Coulangeon, 2010af), caractéristique des classes moyennes et supérieures. A titre d'exemple, Solenne et Marco accompagnent le choix de leur fille cadette de pratiquer le football, à la fois activité peu légitime et très sexuée, en parallèle de toutes les autres susmentionnées : « *Elle est aussi la seule fille du club de foot. Elle a la niak. Un truc qui fait que, sans exceller en soit, elle en impose. Une seule nana dans un club l'année dernière. Et quand l'équipe féminine s'est montée elle a dit pas question, je reste avec mon équipe* ». (Solenne, Cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF). La précision sur le fait d' « exceller » ou pas est importante car elle rappelle la critique de la compétition formulée par de nombreuses familles, affirmant ainsi un « *ethos égalitariste* » (Mennesson *et al.*, 2016).

On constate cependant la présence importante de sports compétitifs comme la natation, l'équitation et la gymnastique, venant contraster ce résultat. Cela étant, ces choix peuvent aussi se comprendre comme l'expression de pratiques éducatives plus délibératives, où le souhait de l'enfant est davantage pris en compte (cf. chapitre 1). Ainsi, les parents n'encourageraient pas ce type de sport mais laisseraient l'enfant choisir. On sait en effet que le groupe de pairs influence tout autant le choix des activités sportives (*Ibid.*). Mennesson et al. montrent par ailleurs que si les enfants choisissent des sports compétitifs, cet esprit de compétition et de performance n'est pas nécessairement encouragé au profit du développement de soi : « *L'aisance motrice remplace ici la performance et le développement des sensations prend le pas sur les apprentissages techniques.* » (Ibid.)

A ces activités sportives s'ajoute la pratique de la marche en famille. En effet, 57.1% déclarent faire une randonnée ou balade avec leurs enfants au moins une fois par semaine (cf. tableau des activités réalisés avec les enfants présenté ci-dessous). L'importance du sport chez les

familles interrogées doit se comprendre comme une attention prononcée au corps comme moyen de se connaître soi-même. En effet les entretiens montrent une réelle volonté de ne pas dissocier corps et esprit, à rebours d'une éducation trop cérébrale. Le corps n'est ainsi pas considéré comme quelque chose à façonner, à styliser ou à endurcir, mais bien comme le véhicule des sensations permettant à l'enfant de s'exprimer et se connaître[227]. Voyons à présent quelle place occupent les activités culturelles au sein de l'organisation domestique.

2.2. Les activités culturelles

2.2.1. Un capital culturel immatériel

Comme indiqué dans le chapitre 5, la place du voyage est centrale dans certaines familles IEF (*2.1.1. Vivre l'itinérance en famille*). Pour certains, cette expérience dure quelques mois, pour d'autres des années, et s'apparente alors au *worldschooling*, décrit comme « *un phénomène en émergence en vertu duquel les familles retirent leurs enfants du cadre scolaire conventionnel pour les instruire tout en parcourant le monde.* » (Germann Molz, 2020). Selon la sociologue Jennie Germann Molz, ces expériences de mobilité révèlent « *les privilèges de la classe moyenne* ». En effet, selon elle, la mobilité est un révélateur des inégalités sociales :

> *Les modes de vie mobiles font partie de ce que Binkley appelle les « nouvelles constellations de classes » qui reposent non pas sur des catégories économiques, mais sur le mode de vie en tant qu'indicateur de l'affiliation à un groupe. Dans ce cas, les familles qui pratiquent l'éducation par le voyage et leurs homologues constituent une nouvelle classe mobile, qui réaffirme son statut dans l'ordre social par la mobilité plutôt que par le revenu ou la consommation de biens symboliques. (*Ibid.*, p. 79)*

Ces expériences de mobilité se traduisent en « *capital immatériel* » dans la mesure où les parents transmettent à leurs enfants un capital culturel important. Ainsi, Ingrid et Johan, qui ont beaucoup voyagé avant de devenir parents, espèrent pouvoir voyager avec leurs enfants instruits à domicile :

---

[227] Pour une étude approfondie du rôle central du corps dans les stratégies éducatives des famille, voir : Mennesson, Christine, Julien Bertrand, et Martine Court. « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », Sociologie, vol. vol. 7, no. 4, 2016, pp. 393-412.

> Ça a un côté bénéfique de voyager, de voir de nouvelles personnes, d'apprendre sur leur culture […] Et puis on voit par rapport à Emilie tout ce qui a été bénéfique le fait d'avoir été au Canada… elle a vu la mer, la montagne, vraiment des températures extrêmes par rapport à ici, […], beaucoup plus de variétés de plantes, donc c'était... enfin pour elle c'était bien car je trouve qu'elle a bien développé la marche aussi, là-bas. (Ingrid, Mère au foyer, auparavant dessinatrice, Bac+3, 2 enfants âgés de 4 et 1 ans, IEF)

Ingrid insiste sur les bienfaits éducatifs des voyages, qu'ils soient de court ou de long terme. Et ce parce qu'ils permettent à la fois d'accéder à un monde différent, sous-entendu plus vaste, par exemple lorsqu'Ingrid évoque la variété des plantes. Par ailleurs, les parents dotent les enfants de compétences sociales et relationnelles, déjà mises en avant par les parents en IEF qui insistent régulièrement sur la facilité de leurs enfants à aller vers les autres et à sociabiliser, et particulièrement à ne pas craindre les adultes :

> Je vais te donner un exemple, on est partis en vacances dans les Cévennes il y a quelques années. J'avais envie de faire du camping à la ferme, on est partis hors vacances scolaires, ce qui a donné tout le temps de se connaître avec des gens qui étaient adorables, des hollandais qui tenaient un mas magnifique. On a tellement sympathisé, parce que nos filles sont tellement à l'aise, qu'elles papotent, et qu'elles n'ont pas peur des adultes en gros je dirais, que du coup ils ont trouvé ça super cool... Elles avaient très envie de revenir voir les brebis, et ils ont dit « pourquoi pas, parce que nous parfois on s'en va, et comme on rentre en Hollande, ça nous irait bien si vous pouviez venir garder les 14 hectares ». On leur dit « bah ok mais comment on fait pour être hébergés ? » Ils nous ont répondu « c'est gratos du coup, vous venez en vacances gratos ». Voilà comment le réseau s'élargit. (Solenne, cadre dans le médico-social, Bac+3, 2 enfants 14 et 11 ans, IEF)

Dans cet extrait, Solenne insiste sur les compétences relationnelles de ses filles mais également sur l'augmentation du capital social dû à la situation d'instruction en famille (*cf. § 2.*). De la même façon, Emie et sa famille ont voyagé pendant deux mois au Maroc, où ils ont passé une nuit avec des nomades (cf. chapitre 3), dans d'autres pays (Danemark, Espagne) et en France. L'ensemble de ces voyages sont envisagés comme des occasions d'apprentissage. Baptiste en parle comme « *l'école de la vie* », une occasion pour ses enfants « *d'aider et découvrir des modes de vie différents* ». En 2020, ils ont par exemple été dans quatre fermes norvégiennes. Dans la première, leur fils aîné a pu travailler le bois en profitant de la présence d'un atelier pour y fabriquer des couteaux. Le neveu du propriétaire de la ferme fréquente lui-même cet atelier. Il

parle anglais et les enfants partagent ainsi cette activité en commun. Cette co-présence des enfants sont sources d'apprentissage puisqu'elle donne l'occasion à leur fils de parler anglais, c'est-à-dire un savoir-faire relationnel et une aisance linguistique pouvant être assimilé à un « *capital cosmopolite* » (Serre, 2012) ou « *capital international* » (Wagner, 2020). L'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte immersif confère en effet un avantage conséquent par rapport à son apprentissage au sein d'un contexte scolaire (*Ibid.*).

Cette éducation par le voyage tend à démontrer l'importance des ressources des parents et leur appartenance à une partie privilégiée de la population. On constate cependant que tous ces voyageurs n'appartiennent pas nécessairement aux classes moyennes et supérieures. Alyssa, qui est couturière indépendante et vend ses pièces sur Internet et sur les marchés, instruit ses enfants en famille avec son conjoint mécanicien de véhicules utilitaires et poids lourds. Alyssa détient un DEUG et son conjoint un CAP. Tous deux viennent d'une famille de techniciens. La mère d'Alyssa était assistante maternelle et famille d'accueil, son père facteur et pompier volontaire. Sa belle-mère était ouvrière-couturière pour une marque de haute-couture et son beau-père technicien dans le bâtiment. Alyssa et sa famille prennent souvent le loisir de voyager du fait de leur situation d'instruction en famille. Leur plus long voyage a duré cinq mois. A bord d'un bus aménagé, ils ont sillonné la France, l'Espagne et le Portugal pour aller rencontrer d'autres familles IEF. Tous deux s'identifient au mouvement punk et anarchiste. Alyssa et son conjoint pratiquent le *unschooling*. Alyssa m'explique que ces enfants ne participent pas à des activités extra-scolaires : « *nos garçons ne s'y retrouvent pas, c'est souvent un fonctionnement très scolaire donc ça ne colle pas ».* Pour en elle, en *unschooling*, les parents ne sont pas en attente d'un apprentissage en particulier : « *Un parent qui lance une activité informelle dans le but de faire apprendre une notion a son enfant, ce n'est plus du* unschooling ». Les enfants utilisent parfois des cahiers et du matériel plus académique, mais la mère insiste pour que cela vienne d'eux[228].

---

[228] Alyssa prend l'exemple de la lecture chez son fils aîné. Selon elle, il aurait demandé à apprendre à lire à sa mère dès la grande section de maternelle. Ne sachant pas comment s'y prendre, elle demande conseille à sa maîtresse qui lui explique que cet apprentissage aura lieu l'année suivante en classe de CP. Alyssa ne souhaite pas trop anticiper cet apprentissage et laisse donc son enfant se débrouiller seul. En classe de CP, son fils refuse les apprentissages scolaires, quelques mois avant sa déscolarisation. Ce n'est que deux ans plus tard, à l'âge de huit ans, qu'il aurait manifesté à nouveau son désir de lire à l'aide d'un manuel d'apprentissage de la lecture. Il apprend à déchiffrer son environnement : panneaux sur la route, enseignes, marques, titres des CD, etc. Depuis, il lit de petits albums de façon autonome.

Les parents font en sorte de leur donner accès à plusieurs ressources. Ils vont par exemple chaque semaine à la bibliothèque, de temps en temps voir des expositions dans des musées ou au théâtre voir des spectacles de cirque ou de danse. En général, les semaines sont rythmées par deux rencontres avec des familles IEF. Le matin, les enfants restent à la maison et passent du temps sur l'ordinateur, les après-midis ils profitent de l'extérieur.

Les ressources culturelles dont disposent Alyssa et son conjoint sont donc inférieures aux autres familles interrogées et leurs dispositions les rend peu enclins à transmettre un capital culturel légitime. Ils semblent beaucoup moins attachés à une forme de distinction de classe, bien que le voyage et l'idée de mobilité soient culturellement désirables et moins socialement transgressifs que d'autres pratiques (Germann Molz, 2020). Si ce profil n'est pas majoritaire dans la population enquêtée, il paraît nécessaire de les présenter car ils permettent de montrer comment certaines familles populaires, qui déprécient le scolaire, peuvent être aussi attirées par ces alternatives scolaires (Montmasson-Michel, 2019). Enfin, il semble que le réseau IEF soit lui-même vecteur de ressources. Grâce à l'entraide et la solidarité entre les parents, on voit se mélanger différents milieux sociaux, ce qui vient en partie augmenter le capital culturel de familles qui en seraient davantage dépourvues. Ainsi, Emmanuelle, qui appartient aux classes populaires[229], a trouvé un professeur d'anglais sur le site leboncoin avec d'autres parents IEF. Ses enfants participent à plusieurs activités extrascolaires : athlétisme, théâtre, couture, tir à l'arc. Auparavant, ils pratiquaient l'escrime, des percussions, du cirque et de la natation. Avec d'autres parents, ils ont créé une association de RERS (Réseau Echanges Réciproque des Savoirs)[230] qui, selon elle, est « *un prolongement de l'IEF* ». Ce réseau n'est pas uniquement composé de parents en IEF. Il paraît donc intéressant de voir comment ces mises en réseau participent à augmenter le niveau de ressources culturelles des parents. Avant de s'intéresser à ce type de capital social, je termine cette section par la place des activités culturelles légitimes au sein de ces familles.

---

[229] Ses parents étaient ouvriers. Son conjoint est maçon. Emmanuelle est mère au foyer depuis plusieurs années et cherche à retrouver une situation d'emploi rémunéré dans le milieu de l'enfance. Elle détient un CAP.

[230] https://www.rers.fr/index.php?lang=fr-fr

2.2.2. La place des activités culturelles légitimes au sein de ces familles.

Un premier exemple de ces activités culturelles légitimes est donné par le centralité donnée à la lecture et à la fréquentation de la bibliothèque. Si les données ne permettent pas d'avoir une vue exhaustive du volume de livres possédés, de leur type ainsi que de leur mode d'appropriation (lectures passives/actives, implicites/explicites), elles permettent néanmoins de mettre en évidence un fort attrait pour la lecture, activité culturelle légitime (Bonnéry, 2019). 78.9% des parents interrogés par le biais du questionnaire ont plus de cent livres chez eux. Selon l'Enquête « *Participation culturelle et sportive* » de 2003, ce pourcentage s'élève à 38% dans la population française (Muller, 2005). Cette proportion est encore plus importante chez les parents instruisant à domicile (82.7%) que chez les parents scolarisant (77.1%). Ceci semble confirmer la forte corrélation entre le niveau d'études et la possession de livres au foyer (Draelants, 2016).

Figure 26 - Nombre de livres possédés par foyer

	n	**%**
Entre 0 et 20	3	0,5
Entre 20 et 50	30	4,6
Entre 50 et 100	104	15,9
Plus de 100	511	78,3
NA	5	0,8

Lecture : 78.9% des répondant · e · s possèdent plus de 100 livres chez eux.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019

	n	%
Entre 0 et 20	0	0
Entre 20 et 50	8	4
Entre 50 et 100	26	13,1
Plus de 100	163	82,3
NA	1	0,5

Lecture : 82.7% des répondant · e · s possèdent plus de 100 livres chez eux.
Population : 198/653 répondants, familles IEF.

	n	%
Entre 0 et 20	3	0,7
Entre 20 et 50	20	4,5
Entre 50 et 100	77	17,4
Plus de 100	337	76,2
NA	5	1,1

Lecture : 77.1% des répondant · e · s possèdent plus de 100 livres chez eux.
Population : 442/653 répondants, familles écoles alternatives.

En entretien, Amaya indique que sa fille, alors en classe de CE1, était « *droguée aux livres* », tandis que plusieurs élèves de sa classe ne savaient pas encore « *bien lire* ». Cet investissement a été perçu comme peu rentable scolairement puisque que sa fille « *n'écoutait plus en classe* » : « *Elle ne faisait que lire, donc voilà pourquoi les notes… descendaient ».* De même, on se souvient du fils d'Alyssa (ci-dessus) qui voulait apprendre à lire très tôt. Cet exemple revient d'ailleurs dans plusieurs entretiens comme Cinthia qui m'explique que son fils lisait des bandes dessinées au fond de la classe, dont le niveau était très bas, signifiant ainsi l'ennui de son fils.

La centralité de la lecture confirme un attrait pour l'apprentissage des langues au sens large. Clotilde et son conjoint qui ont vécu avec leur fille alors âgée de quatre ans en Australie et en Nouvelle-Zélande, ont cherché à entretenir le bilinguisme de leur fille : « *moi je lisais des histoires, je parlais l'anglais à la maison, comme elle regardait un peu la télé, on mettait tout ce qui était comment ça s'appelle, dessins animés c'était qu'en anglais et elle a écouté beaucoup de livres audios en anglais* ».

L'importance de l'anglais et de la lecture vient de son activité professionnelle puisqu'elle a travaillé dix ans dans une association qui propose des activités culturelles et une collection de livres en anglais pour faire connaître et apprécier la langue, la littérature et la culture anglophones.

Le rituel de la lecture du soir est une pratique communément partagée :

> On s'est aperçu que tous les soirs, elle demandait à mon mari à 21h30 de faire de la lecture dans le lit, donc il le faisait tout en lui disant mais demande à l'école, t'as envie de lire ça te plaît, mais pas à 21h30 dans le lit. Et elle n'a jamais demandé à l'école. Et ça a été une question qu'on a abordée. Et l'adulte nous a répondu, mais elle veut lire avec votre mari, elle veut pas lire avec moi à l'école. Et ça se passe chez beaucoup d'enfants. Il y a une autre petite qui fait pareil et eux, ils trouvent ça bien. Louise a trouvé le truc qu'elle voulait faire avec son père, c'est faire de la lecture à 21h30 avec son père. C'est son rituel. (Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 1 enfant de 6 ans et un bébé de quelques mois, Ecole démocratique)

Pour María, lire « *c'est le moyen de s'ouvrir à d'autres choses… de découvrir plein de choses, de critiquer, aussi, le monde…* ».

Même chez les parents qui insistent pour ne pas forcer leurs enfants à entrer dans les apprentissages et les laisser lire par eux-mêmes, la fréquentation d'un environnement livresque facilite l'entrée dans l'apprentissage. Bien sûr, « *il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles* » (Lahire, 1996, p. 385). On constate ainsi chez ces familles une tendance à euphémiser les pratiques de préapprentissage auprès de leurs enfants (Garcia, 2018a, p. 95) : « *Ben lire c'est important, c'est sûr, mais ils apprennent. Lire c'est important pour avoir accès à des choses qui nous intéressent.* « (Laurie, Traductrice indépendante à 80%, Bac+5, 2 enfants de 4 et 1 ans en IEF). Pourtant Laurie est active pour encourager la lecture auprès de ses enfants. Elle les emmène quotidiennement à la médiathèque qui dispose d'un « *grand espace livres pour les petits* ». Elle dispose de matériel pédagogique en lien avec la lecture : le *Loto des Alphas* - un jeu pédagogique qui permet de consolider la capacité à segmenter le langage oral en phonèmes, c'est-à-dire la conscience phonémique[231] -, un coffret de lecture Montessori. Même si elle ne pousse pas nécessairement sa fille aînée lorsqu'elle lui demande de manière plus dirigée de réaliser un exercice, elle indique laisser ce matériel visible et accessible pour qu'elle puisse l'utiliser facilement.

La centralité de la lecture est renforcée par une utilisation faible de la télévision : 46.2% des répondants au questionnaire ont indiqué ne pas posséder de télévision à leur domicile, contre 53.8% qui en possèdent une. Dans la population française, 95.4% est en possession d'une télévision en 2018 bien que cette part diminue chez les 16-24 ans (79 % en 2018 contre 97 % en 2010) (INSEE, 2020). Laurie possède d'ailleurs un livre intitulé *Enfants accros de la télé !* du pédopsychiatre Stéphane Clerget, qui explique les causes et conséquences de la surconsommation d'écrans. De la même façon, Marie-Laure souligne la faible utilisation de la télévision chez son

[231] « *Constitué de 50 fiches illustrées chacune par 3 images, ce jeu demande aux enfants de reconstituer des mots avec de petits cartons Alphas (au nombre de 70 dans le jeu) en tenant compte des différents sons qu'il entend à travers chaque mot. Par exemple, avec le mot "gare", l'enfant devra placer le gulu, monsieur a et le robinet, madame e étant indiquée sur la fiche comme il s'agit d'une lettre muette. Chaque image dont le mot est à reconstituer est suivie de petits wagons qui indiquent combien d'Alphas sont à placer. Ainsi, le loto permet à l'enfant de relier les phonèmes (sons) aux graphèmes (lettres) à l'aide des Alphas en tenant compte des différents sons qu'il entend.* » Source : https://editionsrecrealire.com/pour-les-professionnels/1506-mon-loto-des-alphas-3700686103114.html

fils âgé de sept ans, par ses préférences personnelles pour des activités culturelles légitimes comme lire ou visiter un musée plutôt que de regarder la télévision :

> Le week-end normalement ce qu'on fait c'est qu'on prend l'air, beaucoup d'activités en extérieur, au bord de la mer, on va voir des choses, il aime beaucoup visiter des musées. Il est associé à 100% dans les décisions qu'on prend. Jamais il ne va dire « ah non je n'ai pas envie, je préfère rester là à regarder la télé ». Il la regarde mais il n'attend pas de passer son week-end à regarder la télé, à ne rien faire. Il aime beaucoup lire, ce sont ses moments de détente. Il fait beaucoup de choses tout seul. Il aime aussi beaucoup les jeux de société. Avant il faisait de la musique mais il a voulu arrêter. (Marie-Laure, chargée d'études en assurance, Bac+5, 1 enfant de 7 ans, Ecole Montessori)

Le fait que l'enfant soit associé aux décisions prises par les parents implique a minima que les parents proposent ce type d'activités à leurs enfants. De la même façon, certains parents indiquent ne pas faire de travail « scolaire » avec l'enfant. Marie-Laure m'explique ainsi que dans l'école Montessori de son fils, aucun travail scolaire n'est demandé aux parents et qu'il n'y a pas de devoirs. Toutefois, ceci ne l'empêche pas de réaliser avec son fils des activités qui sont rentables scolairement : « *Rien ne doit être fait dans la contrainte. On peut l'inciter à l'écrire, mais on le fait sous une autre forme. Compter, on va le faire sous forme de jeux. Pareil la géographie, on a le planisphère, c'est plus sous forme de jeux.* » Bien que le scolaire soit ici opposé au ludique, le fait que ces apprentissages se réalisent sous la forme de jeu n'enlève cependant pas l'apprentissage. Ainsi, « *l'articulation des pratiques pédagogiques familiales et scolaires se conjuguent pour produire de « l'appétence » scolaire* » (Garcia, 2018, p. 102).

Lors d'un déjeuner entre familles IEF, plusieurs mères entament une discussion sur l'utilisation de l'ordinateur et de la télévision. Le sujet ne semble pas faire l'unanimité puisqu'une mère m'indique « *Tu vas trouver pas mal de familles (en IEF) sans télé, moi je suis pro-télé* ». Toutefois, si les mères semblent laisser à leurs enfants la possibilité d'accéder aux écrans, cet usage est contrôlé. Par exemple Blanca témoigne : « *Moi j'ai des amis en Espagne, toute la journée ils ont les dessins animés à fond. Alors que si tu ne leur donnes pas trop l'habitude…* ». Les mères discutent ensuite de l'idée que la télévision « énerve » les enfants s'ils la regardent trop longtemps. Carole explique :

« Moi au bout d'un moment, je dis stop, on va dehors, je leur dis 'vous vous rendez compte vous êtes excités, énervés', ils ont du mal à arrêter d'eux-mêmes. Moi ce que je ne veux pas c'est que les dessins animés passent en boucle et ils choisissent. Moi je veux qu'ils choisissent ce qu'ils veulent regarder. Sinon ils pourraient rester des heures devant. ». (Carole, mère au foyer (auparavant analyste financier), Bac+5, 3 enfants de 8, 6 et 4 ans, IEF)

Les « anti-télé » prônent alors un accès aux écrans via les tablettes, avec des programmes choisis.

A côté de la possession et de l'usage des livres au sein des familles, la bibliothèque est un espace largement fréquenté. 68,2% des répondant · e · s a déclaré se rendre à la bibliothèque au moins une à deux fois dans le mois, dont 30.1% une fois par semaine. Selon l'enquête « Participation culturelle et sportive » cette part s'élève à 25% dans la population française, chez les 35-44 ans (Muller, 2005). Cette part s'élève à 34% chez les individus possédant un diplôme long du supérieur (Niveau bac+3 ou supérieur).

Figure 27 - Les activités réalisées avec les enfants

	Cinéma	Théâtre Concert Ballet	Musée	Biblio	Parc attractions	Rando	Travaux Manuels
Plusieurs fois par semaine	0,6	0,2	0,3	5,0	0,5	24,5	37,8
Environ 1 fois par semaine	2,5	1,4	3,3	30,1	1,4	32,6	26,7
Environ 1 ou 2 fois par mois	26,0	18,8	29,8	33,1	5,6	27,0	19,5
Plus rarement	31,7	38,6	41,6	16,9	36,4	12,1	9,8
Jamais ou pratiquement jamais	39,1	41,0	24,9	15,0	56,1	3,9	6,1

Lecture : 29.8% des répondant · e · s ont déclaré emmener leurs enfants au musée une à deux fois dans le mois.

Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019. QCM : « *Au cours des 4 dernières semaines, combien de fois êtes-vous allé(e) avec vos enfants ?* »

Ce pourcentage est d'autant plus important dans la population IEF puisque 56.6% des parents vont à la bibliothèque une fois par semaine avec leurs enfants, contre 25.4% chez les familles scolarisantes.

	Cinéma	**Théâtre Concert Ballet**	**Musée**	**Biblio**	**Parc attractions**	**Rando**	**Travaux Manuels**
Plusieurs fois par semaine	NaN	NaN	1,0	9,2	NaN	39,6	56,3
Environ 1 fois par semaine	2,1	2,0	5,6	**47,4**	2,6	32,0	21,3
Environ 1 ou 2 fois par mois	21,5	19,4	**44,7**	28,6	6,7	20,3	13,2
Plus rarement	28,2	32,7	31,5	9,7	34,5	5,6	6,1
Jamais ou pratiquement jamais	48,2	45,9	17,3	5,1	56,2	2,5	3,0

Lecture : 44.7% des répondants ont déclaré emmener leurs enfants au musée une à deux fois dans le mois.
Population : 198/653 répondants, familles IEF.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019. QCM : « *Au cours des 4 dernières semaines, combien de fois êtes-vous allé(e) avec vos enfants ?* »

	Cinéma	**Théâtre Concert Ballet**	**Musée**	**Biblio**	**Parc attractions**	**Rando**	**Travaux Manuels**
Plusieurs fois par semaine	0,9	0,2	NaN	3,3	0,7	16,9	31,2
Environ 1 fois par semaine	2,6	1,2	2,4	**22,1**	1,0	33,3	28,2

Environ 1 ou 2 fois par mois	28,6	18,7	**23,3**	35,8	5,7	31,2	22,2
Plus rarement	32,3	40,8	46,3	19,5	36,6	14,5	11,3
Jamais ou pratiquement jamais	35,6	39,1	28,0	19,3	56,1	4,2	7,2

Lecture : 23.3% des répondants ont déclaré emmener leurs enfants au musée une à deux fois dans le mois.
Population : 442/653 répondants, familles écoles alternatives.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019. QCM : « *Au cours des 4 dernières semaines, combien de fois êtes-vous allé(e) avec vos enfants ?* »

On constate par ailleurs que les musées sont également très fréquentés par la population IEF. 44.7% ont déclaré y emmener leurs enfants une à deux fois dans le mois contre 23.3% chez les familles scolarisantes. Croisé avec les questions concernant les pratiques culturelles des parents uniquement, il apparaît que les visites d'expositions ou de musées sont des activités adoptées par la population interrogée puisque 76.1% ont déclaré s'y être rendus dans les six derniers mois, ce qui semble confirmer leur appartenance aux classes moyennes et supérieures. La fréquentation des musées est en effet associée *« à un niveau d'éducation très nettement supérieur à la moyenne, une forte surreprésentation des classes supérieures et une sous-représentation des classes populaires* » (Coulangeon, 2010b). Chez les familles IEF, les visites de musées sont plus fréquentes car elles sont davantage perçues comme des sorties pédagogies pouvant enrichir le quotidien des enfants :

> Isabelle : Mais voilà, j'essaye qu'on se bouge un peu, et à peu près une fois par trimestre, on va faire des… une petite sortie pédagogique, mais bon ça on en fait énormément pendant les vacances.
>
> Pauline : Lié à ce que vous êtes en train de
>
> Isabelle : Pas forcément. On regarde ce qu'il y a de bien à faire dans les environs. C'est vrai que des sorties pédagogiques, c'est déjà ce qu'on fait beaucoup en vacances. Parce que nous on aime bien quand on est en vacances, on fait beaucoup de musées de trucs comme ça, mais c'est vrai que là, non ça ne va pas forcément être lié au programme, parce qu'en plus quand tu as trois enfants que je

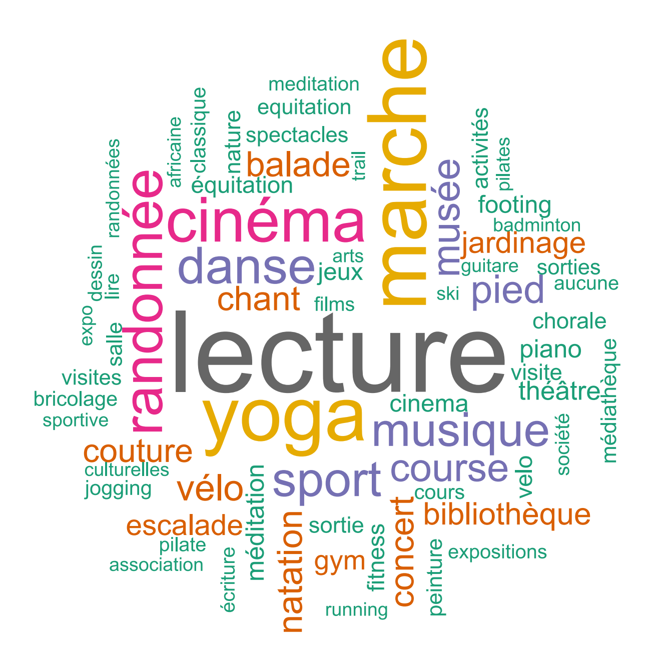
fais travailler, ils n'ont pas le même programme, parce que... mais ça les intéresse toujours. L'année dernière on était allé jusqu'en Allemagne en vacances, on avait repéré que sur le lac de... le lac de Genève, non c'est le... y'a un endroit y'a un musée avec des maisons troglodytes.

Les familles s'organisent souvent ensemble pour les activités des enfants, ce qui conduit celles qui seraient moins enclines à fréquenter un musée, à s'y rendre avec leurs propres enfants. Les parents proposent également des activités proches de leur centre d'intérêt, comme c'est le cas de la programmation que Yoann transmet à ses enfants et qu'ils apprennent également en dehors : « *Lilas a fait un atelier de programmation à la bibliothèque, avec une association, du coup ils ont découvert Scratch Junior ... Ils font des petites animations, des dessins animés des machins, et puis il y a les ateliers de pratiques artistiques chez Marina.* ». Cette transmission peut avoir lieu dans les écoles alternatives lorsque les parents sont invités à proposer un atelier dans leur domaine. Par exemple, Renaud, qui était professeur d'histoire-géographie avant de diriger une agence de communication, a proposé un atelier d'histoire à l'école démocratique de sa fille.

Si on regarde les activités pratiquées au moins deux à trois fois dans le mois par les parents, on voit à nouveau apparaître des activités culturelles légitimes comme la lecture, le cinéma[232] et les visites de musées.

[232] « *La banalité apparente de la sortie au cinéma ne saurait occulter que, si près des trois quarts des cadres vont au cinéma, 40% des ouvriers n'y vont pas, et que lorsqu'ils y vont, ils y vont en moyenne trois fois moins que les cadres.* » (Coulangeon, 2010b)

Figure 28 - Activités pratiquées au moins deux à trois fois dans le mois par les parents



Lecture : La taille du mot est proportionnelle à son nombre d'occurrences parmi les réponses. Le mot « lecture » a été employé neuf fois plus que le mot « cinéma ».
Population : 653 répondant · e · s.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

On retrouve également dans les activités sportives la randonnée, l'escalade, la danse et le yoga qui sont souvent associés aux loisirs dits « cultivés » comme on l'a vu précédemment.

L'ensemble de ces données semblent valider l'hypothèse de familles dotées d'un volume important de capitaux scolaire et culturel. Les pratiques culturelles des parents, en lien avec leur niveau d'éducation élevé, illustrent leur appartenance aux classes moyennes et supérieures. A ces ressources culturelles, il faut ajouter des ressources sociales importantes. En effet, les parents de cette recherche sont insérés dans un réseau social vaste et diversifié.

3. Différents types de capitaux sociaux en appui des choix d'instruction alternative

Traditionnellement, le réseau de proches et le "bouche-à-oreille" a longtemps été la source principale d'information des parents concernant leurs choix d'écoles, notamment par la recherche

de « connaissances tièdes » provenant d'usagers des écoles visées (Ball et al., 1998; van Zanten, 2009; Merle, 2012; Felouzis et al., 2013b). Les connaissances tièdes correspondent à une forme de savoir émanant d'inconnus, partageant leur expérience personnelle relativement à certains services ou à certaines pratiques. Toutefois, aujourd'hui, Internet semble offrir une source d'information alternative et davantage diversifiée bien que l'usage des réseaux en ligne dépende de plusieurs facteurs socialement situés (Beuscart et al., 2009; Beuscart et al., 2016). Dans cette deuxième section, j'insisterai dans un premier temps sur la forte densité du réseau social des parents en démontrant que leur insertion dans de multiples réseaux est un facteur de leur engagement dans des choix d'instruction alternative. Puis j'aborderai dans un second temps l'apport du capital social 'en ligne' dont le rôle principal, au-delà de la découverte d'alternatives, semble se jouer du côté de la prise de décision finale, par l'accès à un panel plus diversifié de "connaissances tièdes" que celui présent au sein du groupe social "physique". Dans un dernier temps, je montrerai que les parents peuvent se constituer en "communautés de pratiques", qu'ils demeurent en ligne ou se développent dans l'espace social "réel", s'entraidant dans leur parentalité et la pérennisation de leurs choix d'instruction.

3.1. Des parents insérés dans de nombreux réseaux

3.1.1. La force des liens faibles en amont du choix

L'importance du réseau social a été soulignée par de nombreuses études. Bonnie Erickson note que les individus disposant de réseaux diversifiés sont plus susceptibles de réussir, d'être en bonne santé (à la fois mentale et physique) et d'avoir une meilleure connaissance des sujets en dehors de leur contexte professionnel immédiat (Erickson, 2003, p. 26-30). Ses résultats soutiennent la théorie de Granovetter dans la mesure où les individus ayant de nombreux liens faibles se trouvent également au carrefour de différentes sources d'information. Le capital social est à la fois un outil d'acquisition de nouvelles connaissances mais également de nouveaux comportements. Granovetter (1973) souligne l'utilité des liens faibles, en particulier lorsqu'ils servent de ponts entre différents groupes de personnes. Plus le nombre de ces contacts indirects est élevé, plus la diffusion d'informations provenant de l'extérieur du cercle d'amis est importante.

Ce type de diffusion par chaîne de connexions faibles est particulièrement propice à la diffusion de ces alternatives scolaires, comme illustré dans l'exemple ci-dessous :

> Je crois que c'est la première année d'école maternelle de Léonard, où je me suis dit, pff... ça va pas le faire, parce qu'il trouve que Léonard était obligé d'aller à la sieste tous les jours alors que lui ne dormait pas, et tous les matins il me disait « je veux pas aller à l'école maman, je veux pas aller à la sieste » et là je me suis dit c'est pas possible c'est pas possible ça va pas le faire et c'est une copine à moi qui avait plein de copains... qui a ses enfants à Terre d'Eveil et qui du coup connaissaient plein de gens et elle m'a dit « ben tu sais quoi tu vas faire l'instruction en famille et puis le problème sera réglé ». Et du coup on y a pensé, on l'a vu autrement. On ne l'a pas vu comme ... oui y'a des gens qui font ça mais bon... on s'est dit ben non mais effectivement pourquoi pas c'est une possibilité qui est plus compliquée à mettre en place mais faut pas la rejeter. Et puis c'est là où on a rencontré les gens et là on s'est dit c'est vrai, c'est cool ! (Laurene, Attachée de recherche clinique au CHU, Bac+5, 3 enfants de 5, 3, 2 ans, Ecole publique[233])

En effet, bien que médiatisés, l'instruction en famille et l'école alternative restent pour une part importante de la population des options méconnues. Il suffit donc d'un « lien fort » pour être mis en contact avec plusieurs « liens faibles », venant ainsi augmenter l'espace des possibles.

L'importance des relations sociales est soulignée par de nombreux parents et se manifeste notamment dans leurs engagements associatifs importants. Ainsi, 66.9% ont déclaré être adhérent · e d'une ou plusieurs associations et 44.9% faisaient partie ou font encore partie d'une association de parents d'élèves. Ce premier chiffre est largement supérieur à la moyenne française puisque selon la dernière enquête de l'INSEE, 42% des personnes de plus de 16 ans sont membres d'une association (Burricand et Gleizes, 2016). La probabilité de faire partie d'une association augmente d'autant plus lorsqu'on possède un diplôme élevé et un niveau de vie plus élevé[234]. Comme on l'a vu, ces appartenances associatives peuvent servir de source d'information :

---

[233] Laurene n'a finalement pas opté pour l'instruction à domicile car sa situation professionnelle, comme celle de son mari, ne rendait pas possible cette option, pour l'instant.

[234] « *En 2013, 56 % des personnes qui possèdent un diplôme supérieur au Bac ont adhéré à au moins une association au cours des 12 derniers mois contre 36 % pour celles dont le diplôme est inférieur au Bac et 22 % pour les non-diplômés. […] Les personnes appartenant aux 25 % des ménages dont le niveau de vie est le plus élevé ont deux fois plus de chances d'adhérer à une association que ceux qui appartiennent aux 25 % des ménages les plus modestes.* » (Burricand et Gleizes, 2016). Par ailleurs, l'engagement associatif s'est féminisé, avec une présence majoritaire des femmes dans les associations tournées vers la convivialité et la défense de droits ou d'intérêts.

> Là où on habite, l'association Parents a organisé une matinée "quelle école pour notre enfant" et ils avaient de façon très exceptionnelle réuni dans la même salle, un directeur d'école publique, une petite école de campagne, de sensibilité Freinet ; la directrice de l'école alternative locale un peu ancestrale qui s'appelle L'école des fauvettes[235], avec une éducatrice qui intervenait et deux mamans qui faisaient l'IEF.

Les parents qui font des choix d'instruction alternative possèdent souvent un volume important de capital social. Ces ressources sociales peuvent être professionnelles, militantes ou encore religieuses. Par exemple, l'investissement dans une cause humanitaire dans le cas de Camilla[236] qui fait partie d'une association de réfugiés après un engagement politique lors des élections présidentielles et législatives (2017). Ou bien encore dans une cause féministe pour Lou[237] qui a été bénévole au Planning familial pendant de nombreuses années avant d'y être salariée. Ce niveau d'investissement est révélateur de leur ancrage social et vient renforcer leurs ressources culturelles existantes.

Il est également le signe d'une capacité importante à « relationner » et à entrer en contact avec les « bonnes » personnes pour trouver un mode d'instruction en adéquation avec la volonté parentale. Ce capital social local, défini comme un ensemble de « *réseaux sociaux au sein d'associations de parents ou de groupes plus informels* » avait déjà été étudié sous l'angle stratégique, en tant que « *points d'appui pour encourager et maintenir une présence significative des classes moyennes supérieures dans les établissements locaux et pour développer des formes efficaces de surveillance au quotidien de leur fonctionnement* » (van Zanten, 2013). Ici il ne s'agit pas à proprement parler d'une stratégie de contrôle de la population de l'école (« *parents colonisateurs* »), mais la preuve d'une plus grande maîtrise du parcours scolaire de l'enfant. Si l'on a vu que le capital social est important en amont, il l'est encore plus dans la phase de mise en œuvre du choix.

[235] Le nom de l'école a été anonymisé.

[236] Camilla, Graphiste, Baccalauréat, 1 enfant de 6 ans et un bébé de quelques mois, Ecole démocratique.

[237] Lou, Conseillère conjugale et familiale au Planning familial (ex-infirmière puis mère au foyer), Bac+3, 4 enfants 19, 17, 14 et 8 ans, IEF

3.1.2. L'activation de son capital social dans la mise en œuvre du choix

Les relations sociales détenues par les parents jouent à plusieurs échelles temporelles. Tout d'abord à court terme, ils peuvent être un soutien pour les parents. Dans le cas de l'instruction à domicile, le fait d'avoir dans son réseau des professeurs est un avantage certain. Van Zanten en parle comme un capital social « *interne à l'institution* », dans la mesure où ces relations permettent d'être familiers du fonctionnement du service public et de prendre appui sur ce réseau d'acteurs scolaires dans la mise en œuvre de stratégies scolaires (*Ibid.*). Ici, ce capital social fournit un stock de connaissances et compétences directement mobilisables pour l'instruction en famille. Ainsi, lors de la deuxième moitié de l'entretien avec Floriane, celle-ci me signale que sa sœur est professeur des écoles. Cette dernière est alors présente pendant l'entretien car elle rendait visite à sa sœur. Floriane, qui est pourtant à distance de l'institution scolaire, indique que sa sœur a pu lui fournir « *pas mal de bouquins, de … de livres scolaires en fait, en tout cas pour le primaire* ». Elle ajoute qu'elle utilise également beaucoup les « *blogs d'instit, des blogs de profs… des blogs un peu plus officiels…* ». Ce capital social en ligne semble jouer un rôle aussi important que le capital social physique (voir 2.3. Le capital social en ligne). On retrouve ce même type de témoignage chez Aurore :

> Pauline : Et tu connais des gens qui sont instituteurs-trices ?
>
> Aurore : Ouais, autour de moi ouais. Et puis en fait ceux avec qui j'échange. [Parle à son fils : arrête, ça devient lourdingue ! Enlève ça, tu le ranges !] Oui oui oui oui. Et je connaissais des gens du forum du site de Céline Alvarez. Et donc j'ai rencontré un tas de gens dont certains qui m'ont aidé... (Aurore, Artiste plasticienne, Bac+5, 4 enfants de 11, 5, 4, 1 an et demi, IEF)

On constate que comme Floriane, Internet apparaît être un vecteur puissant de relations sociales. De même, on a vu au chapitre 5 (Des arrangements conjugaux et familiaux) comment le réseau social peut être mobilisé dans l'instruction en famille à travers l'exemple de Marco et Solenne qui parle de « projet d'instruction en famille et en réseau ».

Deuxièmement, à long terme, ce capital social s'avère également jouer comme « capital confiance », c'est-à-dire l'idée que le réseau social parental assure une forme de protection sur le parcours des enfants :

Moi je me dis mon fils est très intelligent, il se démerdera, et puis moi je suis là, j'ai aussi un réseau, comment dire j'ai une espèce d'assurance, de toute façon je me démerderai pour l'aider. Des gens qui sont plus classe moyenne qui n'ont pas ce... ce recul par rapport au système, en plus c'est plus difficile de prendre du recul quand on y est que quand on en est sorti. (Christine, Directrice partenariats dans une société d'assurance, Bac+6 (diplôme ENSAE), 3 enfants de 20, 17 et 14 ans, Ecole Démocratique pour le benjamin)

Christine place le capital social (« j'ai aussi un réseau ») au-dessus de l'expérience scolaire, mais elle adhère aussi en partie à l'idéologie du don (« mon fils est très intelligent »). A l'inverse, la position sociale de Emmanuelle rend plus difficile cette aisance. Lors de notre entretien, elle évoque les difficultés psychologiques à faire l'instruction en famille, de la pression du contrôle académique et de son manque d'assurance. Avoir confiance dans le fait qu'on fait le meilleur pour l'enfant dépend donc de ressources à la fois culturelles et sociales.

Enfin, les groupes d'instruction en famille et les écoles alternatives sont propices à la création de réseaux affinitaires qui permettent de maintenir le choix, ce que j'explorerai dans la fin de ce chapitre.

3.2. Le capital social "en ligne" : usage d'Internet dans la recherche de choix d'instruction alternative[238]

3.2.1. Un réseau en ligne compensatoire

Les choix scolaires ont été depuis plusieurs décennies étudiés au regard de leurs ancrages sociaux. Les choix d'instruction alternatifs n'échappent pas à cette observation, confirmée en partie par nos données. Leur première particularité repose sur la nature des informations nécessaires à leur mise en œuvre. Ces informations sont faiblement réparties au sein de la population, du fait de la rareté relative des options éducatives concernées, mais en raison aussi du degré élevé de connaissances pédagogiques nécessaires à la compréhension des variations — parfois subtiles au premier abord — entre ces différentes options. En matière de choix scolaires, le réseau de proches — et le « bouche-à-oreille » qu'il permet — a longtemps été la source principale d'information des parents (Van Zanten, 2015 ; Merle, 2012 ; Felouzis, Maroy et

[238] Cette partie est extraite d'un article co-écrit avec Amélia Legavre : « Le rôle des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs », Lien social et Politiques. 2020 n° 85. p. 65-84.

Van Zanten, 2013), celui-ci étant pourvoyeur de connaissances « chaudes » issues d'usagers des écoles visées. Ce type de connaissances se distinguent des informations « froides » se présentant comme « objectives » et émanant des institutions (Ball et Vincent, 1998). Internet permet quant à lui l'accès à des « connaissances tièdes » (Slack *et al.*, 2014), c'est-à-dire à une forme de savoir émanant d'inconnus, partageant leur expérience personnelle relativement à certains services ou à certaines pratiques.

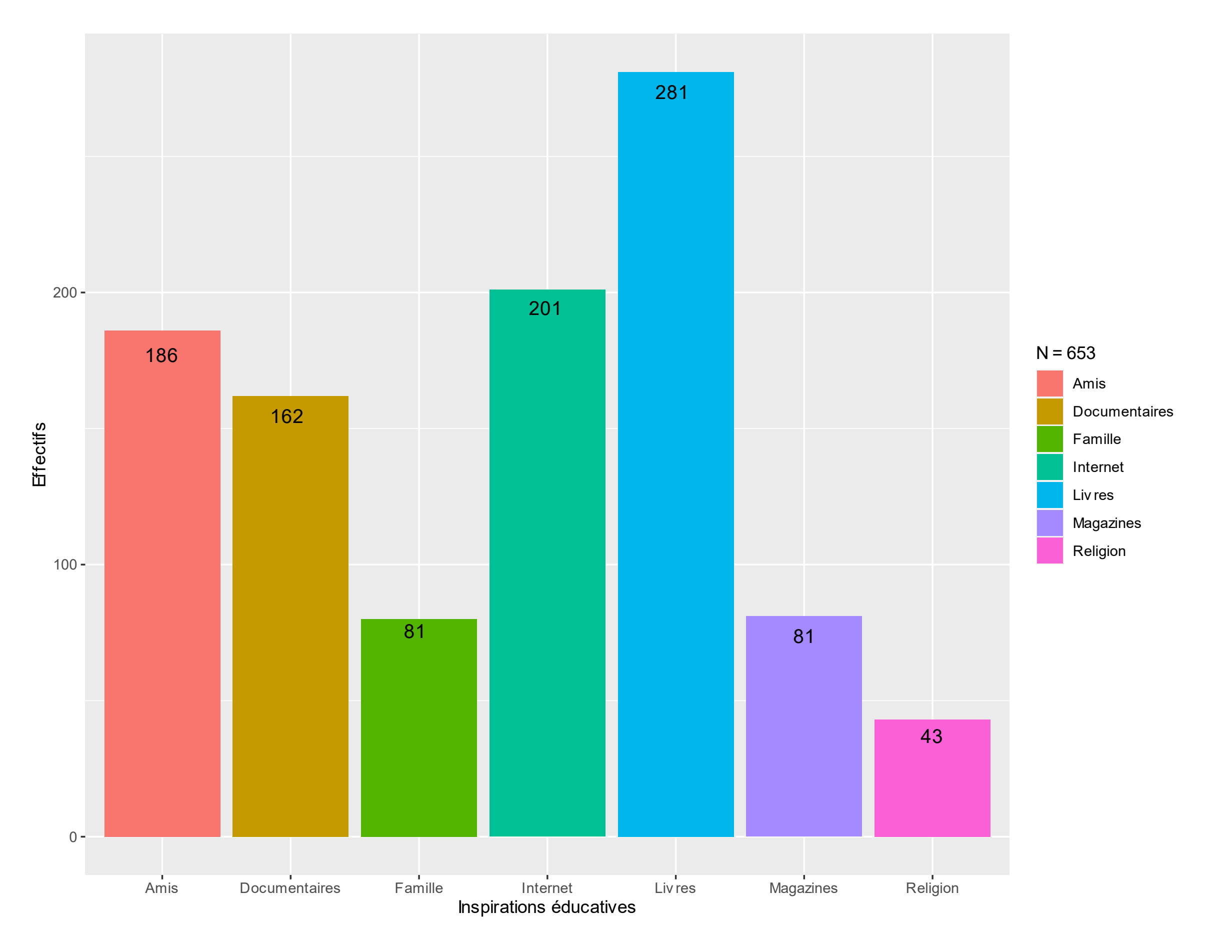
En effet, les réseaux en ligne tels que Facebook développent davantage les « liens faibles » que les « liens forts » (Dang Nguyen et Lethiais, 2016). La « force des liens faibles » (Granovetter, 1973) tient au fait qu'ils élargissent le cercle de connaissances en créant des ponts (*bridging*) entre différentes sources d'information, diversifiant ainsi ces dernières pour l'internaute (Putnam, 2000). Nous ajoutons à cette classification des types de connaissances — chaudes, froides, tièdes — un quatrième type, que nous nommons « froides filtrées » afin de prolonger la métaphore, et qui désigne les savoirs « objectifs » sélectionnés et relayés par des particuliers, que ceux-ci se trouvent ou non dans le cercle d'interconnaissance personnelle des récepteurs (voir Tableau 1). Sans nier l'importance de l'entourage proche, nous insistons sur le rôle d'Internet dans les choix scolaires alternatifs par le biais d'un accès facilité à ce type de « connaissances tièdes » et « froides filtrées » émanant d'autres parents-internautes.

Tableau 1. Les types de connaissances utilisées dans les choix scolaires

	Interconnaissance personnelle entre le récepteur et l'énonciateur	Statut de l'énonciateur	Nature de l'information
Chaudes	Oui	Particulier	Subjective
Froides	Non	Organisation	Objective
Tièdes	Non	Particulier	Subjective
Froides filtrées	Oui/Non	Particulier	Objective

Les réseaux en ligne accompagnent la prise de décision des parents dans leurs choix scolaires alternatifs. Dans le questionnaire, les parents mentionnent l'influence de blogs, de sites Internet et de réseaux sociaux numériques sur leurs choix éducatifs, légèrement au-dessus de l'influence des amis, et largement au-dessus de l'influence de la famille.

Figure 29 - Histogramme représentant les sources d'inspiration éducatives des parents



Lecture : 281 personnes ont répondu : "Des ouvrages et/ou manuels de puériculture (préciser le ou les ouvrages)". 201 personnes ont répondu "Des blogs, sites Internet ou forums en ligne".
Population : 653 répondants.
Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

Les réseaux en ligne fournissent des informations concrètes nécessaires à l'entrée dans la « *carrière* » (Becker, 1985) provenant de parents déjà engagés dans cette voie. Ils participent ainsi à une autoformation des parents en matière de savoirs pédagogiques. Ils constituent le refuge

de parents en quête de « *consonance culturelle* »[239]. En effet, les parents isolés dans leurs idées éducatives témoignent de leur perception d'une incohérence personnelle vis-à-vis des normes scolaires auxquelles ils doivent communément se conformer. Ce sentiment de malaise nourrit la période critique amorçant la bifurcation (Bidart, 2006) : « *décalage avec les autres parents* » ; « *déception très forte devant les écarts entre notre conception de l'enfance et du développement, et celle prévalant à l'école* ». En se connectant en ligne avec des individus aux valeurs semblables, ils trouvent un cercle social qui leur apporte une confirmation de leur orientation, ainsi que des encouragements :

> J'ai trouvé une sage-femme pour l'accouchement à domicile et, oui, j'ai commencé à fréquenter des communautés en ligne pour des échanges sur ce sujet. Je n'ai jamais [*elle insiste*] rencontré en vrai, à part ma sage-femme, quelqu'un de favorable à l'accouchement à domicile. Donc, oui, pour moi, ce soutien virtuel est important, car dès qu'on fait des choix non conventionnels comme l'accouchement à domicile ou l'instruction en famille, on rencontre beaucoup d'adversité et de critiques, voire de menaces. C'est important de se sentir soutenus, confortés dans nos choix. (Romane, Mère au foyer (ex-assistante de direction), Bac+2, 2 enfants de 7 et 5 ans, IEF)

En réunissant des individus partageant des centres d'intérêt et des situations similaires, Internet permet la création de réseaux d'information ciblés. L'accès à ce type de connaissances en ligne peut venir compenser son absence ou bien son inaccessibilité immédiate au sein du réseau personnel. En effet, la sociabilité en ligne peut jouer un « *effet compensateur* » par rapport à la sociabilité « hors ligne », selon le principe voulant que « *[c]eux qui en ont le moins dans la vie réelle en acquièrent plus dans le réseau social numérique.* » (Dang Nguyen et Lethiais, 2016 : 184) La notion d'effet compensateur souligne la relation unissant la rareté d'un élément dans la vie "réelle" des individus et sa recherche au sein des réseaux sociaux. Nous émettons ainsi l'hypothèse que le recours aux réseaux sociaux pour les choix scolaires dépend en partie de la présence ou de l'absence d'individus aux idées éducatives alternatives au sein du réseau "hors ligne" des parents.

[239] Par opposition à la « dissonance culturelle » entre les pratiques parentales et les pratiques scolaires évoquée par Lahire (2004), puis par Pagis (2014).

3.2.2. Des connaissances tièdes utiles à la prise de décision

L'usage non actif des réseaux en ligne

Les parents peuvent demeurer dans un premier temps des usagers « non actifs » sur les réseaux sociaux, qui ne publient ni ne commentent, mais s'instruisent des publications passées. En effet, les participants aux forums en ligne produisent une connaissance commune à travers leurs communications « asynchrones » et « médiatisées » par le support électronique (Beaudouin et Velkovska, 1999). Au-delà de la fonction de soutien moral et de source d'informations quasi immédiates de l'internaute qu'occupent les commentateurs, les interactions participent au long cours à la constitution d'un « stock » de connaissances continuellement mises à jour.

> Et du coup c'est parti comme ça, et on a fait notre année… moi, je me suis beaucoup servi d'Internet comme support, j'avais trouvé… parce qu'alors, c'est une mine quand même, Internet, au niveau des supports, autant des blogs d'instit, des blogs de profs… des blogs un peu plus officiels… (Floriane, Mère au foyer (ex-infirmière), Bac+3, 6 enfants de 20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans, IEF)

Par convention, ce « stock » figure peu à peu comme un préalable à acquérir avant de devenir un « usager actif » des forums. Les « anciens » des forums attendent des « nouveaux », entre autres, qu'ils prennent connaissance des discussions et messages antérieurs (Martin et Dagiral, 2016). Par exemple, les « anciens » d'un forum sur les écoles démocratiques ne manquent pas de signaler au « nouveau venu » que le sujet a été maintes fois traité lorsque celui-ci souhaite engager un débat sur l'usage des écrans au sein de ce type d'écoles.

L'usage actif des réseaux en ligne

Sur les forums et groupes Facebook, les parents peuvent confier leurs problèmes à des pairs et recevoir leurs conseils. L'effet « communauté de pairs » est renforcé par un mode d'expression relativement personnel, voire émotionnel : chacun peut partager son ressenti ; les internautes s'encouragent, notamment par l'entremise de « mentions "j'aime" et d'émoticônes » ; les plaisanteries sont courantes[240]. Le partage de témoignages, qui valorise la singularité des expériences, est encouragé, par opposition à l'exposé de « croyances abstraites », et même dans

---

240 Sur l'usage de l'humour dans le renforcement du sentiment de groupe au sein d'un forum, voir Beaudouin et Velkovska (1999) et Taiwo et al. (2016).

certains cas préféré aux études scientifiques. Les « anciens » des forums — souvent des figures reconnues des mouvements — se chargent de ce cadrage, par exemple en soulignant la non-pertinence de « *propos principalement théoriques et non basés sur une réelle expérience* » (extrait d'un forum). Les parents échangent ainsi sur des exemples d'activités réalisées avec les enfants dans le cadre de l'IEF, ou sur des questionnements personnels associés à une scolarité « alternative » de leur(s) enfant(s) : « *Bonjour, j'ai besoin d'être confortée par rapport à ce que je fais avec mon enfant : savez-vous ce qu'un enfant est tenu de savoir à la fin de la maternelle ? Doit-il savoir lire ? Compter ? Si oui, jusqu'à combien ? Je vous remercie.* » (Extrait d'un forum sur l'IEF) Les parents se soutiennent aussi lors de moments vécus comme « difficiles », par exemple lors des contrôles de l'inspection académique, qu'il s'agisse d'IEF ou d'écoles hors contrat menacées de fermeture.

L'observation des forums ou listes de discussions nous renseigne sur l'usage qui peut en être fait par les parents au moment de la décision. Ainsi, au début d'un mois de septembre, une internaute publie un message sur un groupe privé lié à l'instruction à domicile. Son enfant vient d'entrer à l'école maternelle, mais elle juge d'ores et déjà les pratiques enseignantes trop peu bienveillantes par rapport à ses idéaux éducatifs. Elle déclare chercher des informations concernant la possibilité de déscolariser son enfant. En effet, les réseaux sont le support d'échanges de contenu « pratique » : les parents partagent des liens vers les programmes de l'Éducation nationale, des récapitulatifs des obligations administratives pour la (dé)scolarisation, et d'autres types de savoirs « froids », mais qui sont préalablement filtrés et recommandés par des particuliers. La diffusion de ces savoirs « froids filtrés » facilite le processus du choix en créant des raccourcis vers une information parfaitement adaptée aux besoins en présence. Ici, les internautes fournissent à cette mère ce genre d'informations pratiques, couplées à du contenu plus subjectif : soutien de ses critiques et de l'alternative envisagée. Quelques jours plus tard, elle publie un nouveau texte pour annoncer que son fils a bien été déscolarisé[241]. La rapidité de cette

[241] Au moment de cette observation, l'enfant n'est pas en âge légal d'instruction obligatoire qui débutait alors à 6 ans. Depuis la rentrée 2019, dans le cadre de la loi « Pour une école de la confiance » promulguée en juillet 2019, l'âge d'instruction obligatoire a été abaissé à 3 ans.

décision laisse supposer une conviction déjà bien ancrée, cherchant une confirmation auprès d'un auditoire susceptible de la partager.

Le rôle des accompagnateurs

Certains parents demeurent, bien après le choix scolaire, particulièrement actifs sur les réseaux en partageant leur expérience et endossent ainsi un rôle d'« ambassadeurs » (Slack *et al.*, 2014) et d'accompagnateurs des choix scolaires alternatifs, de manière bénévole ou rémunérée. C'est le cas de Claudine, qui considère être « beaucoup impliquée dans la vie de l'instruction en famille sur Internet ». Elle tient son propre blogue, où elle partage son expérience et donne des conseils aux familles qui souhaiteraient se lancer, au sein d'un onglet intitulé « Démarrage IEF ». Après six années d'expérience de l'IEF, elle devient coach pour des parents désirant un soutien dans l'organisation de l'IEF sur l'année scolaire. Claudine indique en entretien et sur son blogue que la médiatisation et le développement de l'IEF impliquent un nombre croissant de demandeurs d'informations. Les offres de coaching privé permettent ainsi aux mères de tirer des bénéfices financiers de leur activité domestique[242]. Leurs connaissances, constituées d'informations, d'outils et de supports glanés au prix de longues heures de recherches, notamment sur Internet, combinées à leur expérience personnelle, se muent ainsi en capital à faire valoir sur le marché éducatif (Landour, 2015).

3.3. Vers la création de réseaux affinitaires

3.3.1. Des communautés de pratique

Si la fréquentation d'un cercle parental en ligne n'est pas nécessairement à l'origine du style éducatif du parent, celle-ci lui confère des ressources et arguments à opposer à une norme scolaire perçue comme néfaste pour le développement de l'enfant. En se liant en ligne avec des individus aux valeurs semblables, sur le principe de l'homophilie, les parents peuvent trouver un cercle social davantage en adéquation avec leurs valeurs. Ce cercle est alors composé des enseignants, des parents de l'école choisie mais aussi des parents d'autres écoles du même type

[242] Exemple sur le site d'une mère : « J'aide tes enfants à apprendre autrement, avec curiosité, créativité et plaisir ! Envie de tester l'instruction en famille ? J'ai préparé pour toi un atelier gratuit : une heure ensemble pour définir les grandes lignes de ce projet, pour t'y épanouir autant que tes enfants. »

ou bien de parents ayant fait le choix de l'IEF. Au-delà d'une aide à la décision (cf. *infra*), ce groupe va également apporter un soutien face aux bouleversements dus au changement de scolarité. Le groupe de parents constitue alors une communauté de pratiques (Wenger, 2000), entendue comme un espace au sein duquel les discussions portent sur l'activité commune - ici la parentalité - et qui concourent à l'amélioration des pratiques des membres. De plus, le choix de scolarisation opéré continue bien souvent d'être source de questionnement pour les parents pouvant s'interroger : est-ce le bon choix ? (Ball et Vincent, 1998). Ce type de pratique en ligne peut se prolonger hors ligne, et vient alors pérenniser et accroître le sentiment d'appartenance au groupe, qu'il soit préexistant ou une extension du réseau virtuel.

En effet, les parents échangent également lors de discussions informelles ou lors de moments dédiés telles que les réunions de parents au sein des écoles alternatives. Y sont abordées les questions de modification des habitudes familiales, dans un désir de cohérence avec l'école, en particulier concernant les écoles conférant une grande liberté de choix aux enfants. Les parents évoquent leurs tensions émotionnelles, mentionnant un nécessaire "lâcher-prise", une remise en question de leur propre passé, et de leurs certitudes en matière d'éducation. Les évolutions de l'enfant sont ainsi discutées.

Enfin, les incidences des choix scolaires alternatifs peuvent se traduire en coûts symboliques, dus à un sentiment de marginalisation. Les parents peuvent alors retomber dans un conflit de normes, opposant l'option éducative choisie et les attentes de l'environnement social, en particulier celles de la famille élargie (cf. chapitre 5) : « *Tout le temps justifier, alors qu'on ne devrait pas se justifier* [en évoquant sa famille]*, c'est un choix et puis c'est tout. C'est dire non !* » (Justine, Mère au foyer (ex aide-soignante), Brevet des collèges, 5 enfants de 13, 11, 9, 6, 2 ans, IEF). Le groupe de parents joue alors un rôle protecteur en leur fournissant une communauté à laquelle appartenir et réduisant cette impression de décalage. La participation des parents aux événements réunissant les familles fonctionne comme des moments d'acculturation à d'autres pratiques éducatives, allant parfois à l'encontre de leur propre héritage de normes familiales. La communauté servirait alors de soutien pour pallier le manque de références dont se sentent proches les parents dans l'univers de leur famille d'origine.

3.3.2. Un espace de socialisation secondaire : l'espace éducatif comme rénovation de soi

Cette mise en réseau, en ligne ou hors ligne, devient en effet un espace de socialisation secondaire leur permettant d'affirmer leurs valeurs et de construire un stock de compétences et de connaissances conduisant dans certains cas à l'acquisition d'une forme de compétence politique (Talpin, 2010). Outre les mobilisations collectives, l'instruction en famille peut constituer un facteur de politisation à l'échelle individuelle : certains parents entreprennent par eux-mêmes des recherches sur les questions ayant trait à l'éducation, ils s'appuient sur des ressources scientifiques pour faire valoir leur rôle parental. Pour certaines mères interviewées, l'instruction en famille n'est pas uniquement un choix individuel. Le réseau d'instruction en famille fournit les compétences nécessaires pour s'engager dans la vie citoyenne et défendre « la cause des enfants » (Dolto, 1985). Plus les liens se resserrent entre vie professionnelle et vie familiale, comme l'illustrent les reconversions professionnelles de certaines mères interviewées, plus les choix éducatifs sont envisagés comme une cause à défendre. Certaines enquêtées décrivent le passage d'un choix par confort à un choix militant : le refus d'école devient un acte politique. L'intérêt pour la chose publique semble s'affirmer avec le choix de déscolariser. Ainsi, pour certains parents, l'engagement dans l'instruction en famille est conçu sur le long terme comme un engagement citoyen. Aussi, la marginalité sera parfois évoquée avec enthousiasme, dénotant un sentiment grisant d'avant-gardisme, une forme de rétribution symbolique courante au sein des mouvements militants (Gaxie, 2005).

Les parents partagent un même répertoire de ressources constitué d'outils et de méthodes pour s'organiser collectivement (Wenger, 1998). En effet, que ce soit dans le cas de certaines écoles alternatives ou de l'instruction en famille, des formes d'auto-gestion prennent place et permettent une participation du parent à l'organisation collective, vectrice de lien et d'apprentissage collectif. Comme on l'a vu, dans certaines écoles, les parents sont invités à participer à la vie quotidienne, ponctuellement ou de manière plus régulière : préparation des déjeuners des élèves, proposition d'activités pour les élèves, aides administratives ou opérationnelles diverses. Les écoles dites "parentales" sont même entièrement gérées par les parents. Dans l'une des écoles observées, le conseil d'administration est ainsi composé de

représentants des parents et de représentants des pédagogues qui cocréent le projet et la charte de l'école. De même, les rencontres informelles entre familles sont l'occasion pour les adultes d'échanger sur leur vie quotidienne de parent.

In fine, les parents s'engageant dans un réseau de pratiquants de l'éducation alternative détiennent un capital parental à l'échelle collective pouvant se décliner à l'échelle individuelle dans certaines situations ; face aux amis ou à la famille, face aux experts ou face aux représentants de l'Education nationale par exemple.

* * *

J'ai cherché à comprendre au cours de ce chapitre comment les familles formulant des choix d'instruction alternative mobilisaient leurs ressources culturelles et sociales. L'examen de ces ressources témoigne d'un ancrage social favorisé. Les parents sont souvent très éduqués, partagent un habitus commun fait de connaissances et pratiques communes, et sont inscrits dans de nombreux réseaux sociaux qui facilitent l'entrée dans une carrière de pratiquants de l'instruction alternative. A ce titre, l'usage d'Internet intervient en tant qu'aide à la prise de décision, le processus de bifurcation étant déjà enclenché par une période critique vis-à-vis de l'Ecole traditionnelle. Les parents cherchent des informations confirmatoires — comme c'est le cas de la plupart des pratiques d'information en ligne —, qu'ils trouvent par l'accès aux connaissances tièdes et informations pratiques d'autres parents, et par la consultation d'informations redondantes qui confortent le choix en gestation. Tout comme le réseau personnel, les réseaux en ligne permettent de construire un « système de positions possibles et comparables » (Bidart, 2006, p. 52). De plus, en consommant le stock de connaissances accumulées par les échanges des forums, les parents se muent en « *skilled choosers* » (Ball et al., 1998), capables de différencier les approches en maniant des critères subtils, d'interpréter les informations divergentes et de mobiliser leur réseau d'informateurs en cas de doute, afin de choisir l'option la plus appropriée pour leur(s) enfant(s).

J'ai également montré que leurs pratiques éducatives rendent compte d'un travail parental intense et d'une transmission culturelle. Cette transmission est présente à la fois de manière

latente – par les ressources scolaires à disposition des parents, dans le choix des activités extrascolaires et culturelles pratiquées – et objectivée – par le matériel qu'ils mettent à disposition des enfants, le nombre de livres possédés au sein du foyer, entre autres. J'ai cependant présenté des nuances en étudiant le cas de familles populaires qui sont plus éloignées des pratiques culturelles légitimes et de la culture scolaire, relevant alors d'une « *mobilisation forte de ressources faibles* » (Terrail, 1997). A ce titre, l'importance des activités extrascolaires semble relever d'un besoin d'individualisation et d'adaptation aux singularités enfantines (cf. chapitre 3), à rebours du service générique qu'apporterait, selon les parents, l'Ecole traditionnelle. Les familles cherchent également à inscrire ces activités dans une recherche de bien-être général.

Ces ressources sociales et culturelles jouent un rôle protecteur sur le parcours des enfants. Par la mobilisation de ces ressources, les parents œuvrent ainsi à sécuriser un héritage disponible pour les enfants ; leur devenir et leur position sociale dans la société étant ainsi plus étroitement lié à celui de leurs parents (Bourdieu, 1994). La famille est en effet « *un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations* » (Bourdieu, 1993). Si Bourdieu a montré le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction et la légitimation des inégalités sociales, les choix d'instruction alternative aux marges de celle-ci n'en sont pas exempts. L'ère de la « parentocratie » semble accélérer ce processus.

Conclusion générale

Parvenus au terme de la présentation des résultats de cette recherche, il n'est sans doute pas inutile de revenir, de façon synthétique, sur la thèse qu'elle défend avant, pour finir, de m'attarder sur quelques-uns de ses enjeux les plus saillants. À l'origine de celle-ci se trouve mon intérêt, nourri par de nombreux travaux qui ont montré l'importance croissante, depuis une vingtaine d'années, du choix de l'établissement scolaire de leurs enfants par les parents (Ball et al., 1995; Ball et al., 2014; van Zanten, 2009; Felouzis et al., 2013). Analysé comme un quasi-marché (Felouzis et al., 2013), le système scolaire français place les écoles publiques en concurrence avec de nombreuses autres options éducatives, permettant un libre choix des familles, encadré par l'Etat. Mon travail de thèse est parti du constat d'une augmentation des choix scolaires relevant de deux modalités jusqu'alors peu utilisés en France, l'instruction en famille (IEF) et l'école privée hors contrat « alternative », afin d'en saisir les spécificités au regard d'autres choix, comme la scolarisation dans le secteur privé sous contrat, davantage étudiés dans la littérature.

Le développement de l''instruction en famille et de l'école alternative font partie d'un mouvement plus vaste dans lequel des groupes privés et des individus participent à l'offre de services qui étaient, tout au long du XXe siècle, considérés comme relevant du service public. J'ai exposé le lien entre la croissance de ces options éducatives et un moratoire promouvant l'idée de « liberté éducative », notamment par le biais d'associations et de fondations qui réalisent des actions de plaidoyer en faveur de celle-ci. Cette liberté est caractérisée par la possibilité de choisir une forme d'instruction jugée plus bénéfique pour l'enfant. À la lumière de cette conception, l'instruction à domicile et les écoles privées hors-contrat apparaissent comme des solutions proches l'une de l'autre, comme le montrent les parcours d'enfants, présentés dans cette thèse, circulant entre ces deux options. La croissance de ces deux options soulève des questions pour le ministère de l'Éducation nationale, touchant aux raisons qui dirigent les parents vers ce type d'options et sur les implications pour les politiques éducatives nationales. Mon objectif, tout au long de cette recherche, a été de comprendre quelles sont les conditions d'engagement dans ces

choix d'instruction alternative, en étudiant les parcours de vie des parents qui optent pour ce type d'instruction. Il s'est agi, d'une part, de caractériser la population utilisant ces deux modalités, de saisir les motivations de ses membres, leurs visées et leurs ressources mais également, d'autre part, d'analyser les implications de ces choix sur leur propre parcours de parents et d'individus.

Des normes de parentalité aux choix d'instruction

Comment se situent les parents interrogés dans cette recherche, à l'heure d'une politique de scolarisation précoce et d'une volonté étatique de partenariat entre les parents et l'école ? J'ai montré dans cette thèse que de nouvelles demandes éducatives émergent chez les parents et qu'elles se traduisent par le choix de l'instruction à domicile ou de l'école alternative. C'est que l'évolution des normes de parentalité a une incidence sur les rapports des parents à l'école. La thèse plaide ainsi pour une meilleure articulation entre la sociologie des normes de parentalité et la sociologie des choix scolaires. J'ai principalement identifié trois dimensions de cette évolution : une technicisation du rôle de parent qui, expert, savant et « gestionnaire des risques », cherche à préserver le bien-être de l'enfant, une demande de particularisation ou singularisation de l'expérience enfantine, une faible confiance accordée à l'institution scolaire en particulier en ce qui concerne la socialisation des enfants.

Vingt ans après la parution de l'ouvrage de Sharon Hays, *The cultural contradictions of motherhood* (1998), j'ai montré que le concept de « *maternité intensiv*e » est plus que jamais d'actualité au sein de la population qui fait ces choix alternatifs. Le modèle moral de la mère décrit par Hays est associé dans les discours contemporains à l'intérêt de l'enfant et aux droits individuels des parents. A ce titre, ce travail offre un point de comparaison intéressant en étudiant ces parents qui n'y « *trouvent plus leur compte* » dans l'école publique pour reprendre les termes de Lignier. Contrairement aux « *petits aménagements* » observés par Wilfried Lignier dans son enquête sur les parents d'enfants précoces, il est bien question ici d'un pas de côté par rapport à l'Education nationale. On a vu que les mères, en particulier, sont de plus en plus investies auprès de leurs enfants, notamment au travers d'un investissement émotionnel (Martin, 2014b). Ce que Hays décrivait à l'époque comme les contradictions irréalistes autour d'un maternage intensif est

devenu depuis une réalité analysée au prisme de concepts tels que le parentage « hélicoptère », « paranoïaque » ou « anxieux » (Lee et Macvarish, 2020). Les principes du maternage intensif - agir comme le principal pourvoyeur de soins, sacrifier ses propres besoins à ceux de l'enfant et lui accorder une attention constante - ont fini par définir ce qu'est une « bonne » mère dans de nombreuses régions du monde et par-delà les classes sociales. Si le maternage intensif est devenu si courant, c'est en partie à cause de l'idéologie du « *déterminisme parental* » (Furedi, 2008; Martin et Leloup, 2020). Plus que jamais, les parents sont aujourd'hui blâmés ou crédités des résultats négatifs ou positifs des enfants. La charge de veiller à ce qu'ils se développent correctement, en toute sécurité et dans de bonnes conditions repose presque entièrement sur les épaules des parents.

Par rapport à un suivi très intense des activités enfantines, j'ai montré que se développent des formes plus douces d'encadrement qui favorisent l'expression personnelle de l'enfant. Cette approche plus « libre » de l'éducation vise à corriger les conséquences négatives de la maternité intensive bien que ce modèle apparaisse encore très influent chez les parents issus des classes supérieures. A partir de la recherche d'Annette Lareau (2003) sur les profondes différences entre la façon dont les parents issus des classes moyennes et ceux issus des classes populaires éduquent leurs enfants (logique de l' « éducation concertée » pour les premiers et logique du « développement naturel » pour les seconds), j'ai proposé de conceptualiser une logique intermédiaire que j'ai appelée « *développement naturel encadré* » car elle allie une recherche de liberté tout en maintenant un cadre important (chapitre 6). Pourtant, cette volonté de donner davantage de liberté aux parents, connu aux Etats-Unis sous le nom de « *parentage libre* », ou *free-range parenting*, a des effets inégaux sur les parents puisqu'il est associé à de la négligence chez les parents les plus démunis (Calarco, 2018).

Derrière l'idéologie du maternage intensif, la thèse insiste sur le fait que la place de l'enfant dans la société pose problème : les acteurs éducatifs en ont différentes représentations qui sont contradictoires (chapitre 3). Les parents interrogés puisent dans un corpus de références issues du champ de la psychologie et des neurosciences pour reconsidérer le statut de leur enfant. Ils défendent l'idée d'un respect de ses spécificités, qu'elles soient d'ordre physiologique, comportementale ou cognitive. Cette forte mobilisation des parents en faveur de leurs enfants a

déjà été soulignée à de nombreuses reprises dans la littérature (Brown, 1990). Traversés eux-mêmes par l'idée d'éducation permanente et d'apprentissage tout au long de la vie, les parents encouragent un modèle de développement continu d'un soi singulier capable de « se trouver », d'évoluer et de s'adapter grâce à des compétences réflexives mais aussi de mettre en valeur de façon sélective ses compétences et centres d'intérêts d'un point de vue instrumental (chapitre 5).

Un travail parental féminin

Si les parents décident de sortir de l'Ecole traditionnelle, c'est donc que certains besoins qu'ils identifient chez leurs enfants ne sont pas remplis, en particulier les besoins expressifs et réflexifs. Il ne s'agit cependant pas de dire que les parents ne demeurent pas attachés aux visées instrumentales car certains ne veulent tout simplement pas que leur enfant prenne du retard et souhaitent leur assurer des « bonnes bases ». Cette notion de « retard » renvoie cependant à des réalités différentes selon les parents. Alors que certains cherchent à consolider les connaissances de leurs enfants en mathématiques et en français (savoirs académiques fondamentaux), d'autres souhaitent s'assurer de leur sécurité affective (compétences douces). Cette attention portée sur les émotions de l'enfant doit être rapportée à une injonction contemporaine portant sur l'obligation parentale d'assurer le bien-être et à l'épanouissement de l'enfant. Celle-ci n'est pas appréhendée par tous les parents de la même manière : un des apports de ma thèse a été de rappeler que ce qu'on décrit par « *travail parental* » est en réalité majoritairement effectué par les mères qui le vivent quotidiennement comme quelque chose d'ordinaire. Ce sont elles qui mobilisent leurs ressources personnelles et familiales pour trouver une instruction qu'elles estiment compatible à la fois avec la nature et la personnalité de l'enfant mais également avec leur propre système de valeurs.

Ces ressources sont d'abord d'ordre temporel : les mères mettent à disposition de l'enfant leur temps, d'abord dédié au fait de se renseigner sur la possibilité de l'instruction en famille ou de l'école alternative ; puis ce sont elles qui prennent la responsabilité de ce choix (chapitre 7). Elles réalisent donc un « *travail cognitif* » (*cognitive labour*), une dimension particulière du travail domestique effectué par les femmes souvent invisible, diffus et non reconnu (Daminger, 2019). Dans le cas de l'instruction en famille, cela se traduit par une mise à disposition de ce

temps au service des enfants : si certaines maintiennent une activité professionnelle rémunérée, la plupart sont (ou sont devenues) mères au foyer. Bien que ces mères ne conceptualisent pas toutes l'instruction en famille comme un travail, mes données contribuent de façon décisive à étayer la thèse selon laquelle l'IEF requalifie des trajectoires maternelles, en les éloignant d'un cantonnement au strict travail domestique (chapitre 8). Comme le montre Marianne Cooper à propos des mères au foyer issues des classes moyennes et supérieures : « *Ces mères ne sont pas à la maison pour faire des cookies ou s'assurer que la maison est propre ; ce sont des mères professionnelles qui se spécialisent dans la sécurisation de l'avenir de leurs enfants* »[243] (Cooper, 2014, p. 117). Cette thèse rejoint également les résultats de Julie Landour sur les *mumpreneurs* : l'engagement parental procède d'une forme de réhabilitation d'un statut professionnel altéré et est vecteur de distinction sociale. La critique de l'école et celle du travail salarié s'alimentent de façon réciproque.

Les normes de « *bonne* » parentalité sont tout aussi prégnantes chez les mères ayant opté pour une école alternative. Si ces mères ont choisi de déléguer une partie de l'instruction et de l'éducation à une école, ce qui leur permet un investissement dans la sphère professionnelle, elles restent des actrices incontournables de l'éducation de l'enfant. L'école alternative devient un partenaire de cette action : certaines recherchent dans l'école une forme de continuité avec la socialisation familiale, d'autres un soutien éducatif pour prolonger le travail initié par ce type d'école, étant entendu que les deux acteurs doivent cependant partager un même positionnement. Avec ma thèse, je souhaite donc insister sur le poids que font peser ces normes, particulièrement exigeantes, sur le quotidien des femmes et sur les promesses ambivalentes de cette « bonne parentalité » sur le devenir des enfants. J'ai en effet repéré deux écueils : celui d'exagérer les préjudices de ces modalités d'éducation sur le développement global de l'enfant, et celui d'euphémiser les risques que les mères prennent vis-à-vis de leur propre parcours.

L'engagement économique induit par ces normes de « bonne » parentalité diffère selon les foyers étudiés et ne renvoie pas au même type d'ajustement dans chaque cas (chapitre 8). Pour

[243] Traduction de l'auteure : *These mothers aren't at home to bake cookies or make sure the house is clean ; they are professional mothers who specialize in securing their children's futures*

les familles à capital économique élevé, cet ajustement est minime. Alors qu'il correspond essentiellement à une diminution du poste de dépense « loisirs » pour les familles les plus favorisées, pour d'autres il s'agit d'un réel dilemme financier qui nécessite, dans certains cas, un soutien financier familial. Certaines familles se contentent toutefois d'un mode de vie frugal, sans le présenter comme une perte financière ; elles rappellent ainsi ces « *alternatifs du quotidien* », décrits par Geneviève Pruvost : des individus qui adoptent une logique « décroissante » vivant de l'autoproduction et consommant essentiellement des biens de seconde main qu'ils soient achetés, donnés ou prêtés (2017). L'investissement financier dépend également de la philosophie éducative des parents : on a par exemple vu, dans le cas de l'instruction en famille, que l'inscription dans un modèle plus ou moins proche de la forme scolaire nécessite des ressources différenciées. Ce résultat rejoint les analyses de Chloé Franchet sur les ressorts économiques de l'IEF (2021). La mise à distance de l'institution scolaire par les parents suppose en effet une confiance en ses propres ressources : les parents se sentent suffisamment armées pour adopter une position indépendante de l'école.

A côté des ressources économiques, les ressources sociales et culturelles possédées par les familles sécurisent un héritage disponible pour les enfants dont le devenir dépend alors plus étroitement de la position sociale des parents dans la société (chapitre 9). Si j'ai insisté sur la possession d'un capital économique faible chez certaines familles – parfois associée à des parcours de reconversion -, j'ai montré que ces familles disposent généralement de grandes quantités de capital social et culturel qui les aident à maintenir un style de vie de classes moyennes en mouvement. Cette reproduction peut être atténuée par des formes de prise en charge collective des enfants, ceux-ci n'étant plus seulement éduqués par leurs parents mais par un groupe d'adultes plus large. Néanmoins, la forte homogénéité sociale et culturelle de la population enquêtée ne tend pas en faveur d'une mixité importante. La thèse distingue cependant la possession de capitaux à l'échelle individuelle des ressources collectives disponibles via le réseau social local et via le réseau en ligne. Quelques cas de familles de classes populaires ont été présentés afin de montrer comment celles-ci se mobilisent tout autant pour leur(s) enfant(s). Ainsi, si plusieurs études attestent d'un ancrage social favorisé chez les parents optant pour le

privé sous-contrat (Felouzis et Perroton, 2007), l'instruction en famille semble également bénéficier à des familles moins favorisées.

Une contribution à l'étude des rapports parents-école

Si cette thèse porte sur une micro-population, ces résultats permettent de proposer des pistes de caractère plus général sur le rapport des parents à l'école. En France, une des mesures prises par le gouvernement pour faire face à la crise sanitaire provoquée par le coronavirus, a consisté, entre mars et mai 2020, en un confinement strict de la population (confinement 1). Celui-ci a impliqué, entre autres, la fermeture de tous les établissements scolaires et la responsabilité, pour les parents, de maintenir une continuité dans les apprentissages scolaires de leurs enfants. Les modalités d'apprentissage ont été bousculées ainsi que la relation entre l'école et l'espace domestique et familial. L'enseignement à distance - devenu, « classe à la maison », selon les termes du Centre national d'enseignement à distance (CNED) - la classe virtuelle ou encore les MOOC permettent un enseignement hors-école (Pachod, 2019). De fait, la crise sanitaire vient donner, comme on le verra, un nouvel élan à un mouvement en partie déjà existant[244].

La période exceptionnelle que nous vivons, en particulier celle du premier confinement, a donné lieu à quelques enquêtes, notamment en sociologie[245], et permis d'explorer à nouveaux frais ce qui, selon les différentes parties prenantes, relève des apprentissages et de l'accompagnement éducatif familial. Des questions de définition et de périmètre se sont fait plus visibles, qui invitent à réfléchir sur le rôle et la responsabilité que les parents assument, ou s'octroient, en matière d'instruction et d'éducation. Dès le début du premier confinement, plusieurs parents instruisant à domicile remarquent la non-équivalence entre une situation d'école à la maison "forcée" et l'instruction à domicile telle qu'ils la pratiquent. Ils soulignent en particulier le fait de ne pas

[244] Cf. notamment les Actes de la journée d'étude « *Enseigner et apprendre à distance : vers une mutation de la forme scolaire ?* », organisée par l'IFÉ - ENS de Lyon, en partenariat avec Réseau Canopé, 17 novembre 2020 : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enseignement-et-confinement-1. Ou encore ce podcast, en complément de ladite journée : http://ife.ens-lyon.fr/kadekol/en-quete-decole/ecoles-fermees-et-classe-a-la-maison-quelles-consequences-sur-leducation

[245] Cf. entre autres Romain Delès et Filippo Pirone (2020) ; Pascale Haag (2020) ; Stéphane Bonnéry (2020).

devoir exécuter un programme décidé par l'institution scolaire. Dans le premier cas, les parents seraient chargés de traduire du mieux qu'ils le peuvent les consignes des enseignants pour accompagner leurs enfants dans la réalisation du travail scolaire. Dans le second, ils décident "librement" de leurs pratiques pédagogiques.

Cette distinction établie par les personnes interrogées n'est pas si évidente qu'il n'y paraît. Dans la communauté académique, cette situation extraordinaire de confinement a suscité des interrogations sur les appropriations parentales différenciées de ce rôle d'accompagnement. Selon le site du ministère de l'Éducation nationale (MEN) consacré à l'organisation scolaire depuis le 16 mars 2020, « *la continuité pédagogique vise, en cas d'éloignement temporaire d'élèves ou de fermeture d'écoles, collèges et lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs* ». Le MEN a notamment mis en place un dispositif nommé « Ma classe à la maison », un service assuré par le CNED. En parallèle, l'Etat a impulsé des « politiques de soutien à la parentalité » en prescrivant des programmes de type « TripleP parentalité ». Alors que ce type de soutien est souvent destiné aux classes populaires (Gillies, 2013), l'Etat français a, ici, proposé une offre de soutien à tous les parents[246].

Ma thèse aborde également la question des frontières entre école et famille. Je montre qu'elles demeurent, mais semblent de plus en plus brouillées —et d'autant plus, depuis la crise sanitaire, ce qui rend difficile de saisir les rôles attribués à chacun de ces deux pôles de la socialisation enfantine. Le dernier ouvrage de Sandrine Garcia (2018) a permis d'approfondir cette relation entre parents et écoles. Elle présente les parents d'élèves adhérant à des pratiques de « *pédagogisation de la vie quotidienne* », c'est-à-dire orientant certaines activités familiales vers un format scolaire, comme des « *parents d'élèves idéaux* ». Ces derniers sont conformes aux attentes de l'institution scolaire et parfaitement ajustés à son fonctionnement. Ils sont impliqués

[246] Par ailleurs, dans d'autres pays, comme au Royaume-Uni, des plateformes se déploient, proposant aux enseignants de partager des contenus de classe avec les parents, les élèves et d'autres enseignants, (cf. ClassDojo par ex.). Les parents, catégorisés désormais comme « *home educators* », sont invités à « *changer le monde* » avec les enseignants et la « *communauté* ». Leur engagement en tant qu'utilisateurs est mesuré (via Google Analytics). On peut remarquer le fait que ces plateformes ne sont pas nécessairement développées par des spécialistes de l'éducation (ce n'est par exemple pas le cas de l'application susmentionnée).

dans la scolarité des enfants et participent aux événements organisés par l'école, sans pour autant empiéter sur les domaines réservés aux enseignants. Elle les distingue d'un deuxième type qui est dans un rapport de « *confiance contrôlée* » vis-à-vis de l'institution. Ces parents n'entrent pas en conflit avec les enseignants, en tout cas pas sur des questions pédagogiques, mais n'adhèrent pas non plus particulièrement à leurs attentes. Enfin, elle identifie un troisième type : celui des parents en conflit avec l'école, qui engagent avec elle un rapport de force. S'ils s'investissent dans le suivi du travail scolaire, ils ne cherchent pas non plus à construire l'école comme une priorité pour leurs enfants, ce que Garcia appelle le « *principe de réalité* » (Garcia, 2018, p.126). Ils délaissent progressivement le scolaire pour favoriser le bien-être de l'enfant et leur « *originalité cognitive* » (Ibid, p.130).

Au cours de mon enquête, les parents rencontrés se placent dans et entre les deux dernières catégories. J'ai ainsi approfondi la typologie proposée par Sandrine Garcia en proposant quatre profils de parents (chapitre 4) selon leur niveau de confiance en l'institution scolaire (confiance contrôlée, investissement maîtrisé, méfiance, refus). Les premiers suivent le modèle scolaire et sont attentifs à répondre aux attentes de l'institution tout en gardant une certaine distance, teintée de méfiance, vis-à-vis de celle-ci. Les seconds sont à la recherche de davantage de coopération avec l'école ; l'école alternative est une manière pour eux de coconstruire, avec le personnel enseignant l'éducation et l'instruction des enfants. Les troisièmes manifestent des craintes quant à la socialisation des enfants, mais également quant aux apprentissages qui se déroulent à l'école, les deux étant dans leur esprit intimement liés. Enfin, la dernière catégorie de parents refuse d'endosser le rôle de parent d'élève, c'est-à-dire l'incursion de l'école et de la forme scolaire à la maison.

Par ailleurs, ma thèse permet de revenir sur l'apport de l'étude des trajectoires scolaires des parents pour comprendre leur rapport à l'école (chapitre 4). Alors que de nombreuses études se sont penchées sur l'histoire scolaire des parents d'origine populaire, j'interroge plus largement comment la scolarité – qu'elle soit l'objet d'une expérience heureuse, malheureuse ou mitigée – modèle et construit les individus. L'analyse que j'ai faite de leurs rapports distendus à l'école réactive celles qui documentent l'emprise de la forme scolaire de laquelle, précisément, ils cherchent à se distancer.

Prolonger la recherche : des pistes à explorer

Plusieurs parents m'avaient proposé d'interroger leurs enfants ayant à cœur de laisser la parole aux « *principaux concernés* » par ces choix. Si des entretiens systématiques avec les enfants m'auraient permis de voir les similitudes ou au contraire les divergences entre les discours des parents et des enfants, mon objectif n'était pas de mesurer les effets de l'IEF ou de la scolarisation en école alternative sur les enfants mais bien d'analyser les ressorts du choix des parents. Lorsque cela était opportun, j'interrogeais donc les enfants davantage pour repérer des similitudes ou au contraire des différences entre les discours des parents et les discours des enfants. Un premier prolongement possible de cette thèse serait de m'intéresser cette fois à la socialisation des enfants et à leurs apprentissages dans ces contextes dits « alternatifs ». Dans la lignée des travaux de Julie Pagis et Wilfried Lignier sur les « *réceptions et les réappropriations* »[247] faites par les enfants des héritages familiaux, je souhaiterais interroger et observer des enfants instruits à domicile et scolarisés dans des structures à pédagogies alternatives. A partir d'une observation répétée dans ces différents contextes, et par le biais d'entretiens avec les enfants, je chercherais alors à savoir comment les enfants reçoivent, perçoivent et vivent ces normes, c'est-à-dire les « réceptions et les réappropriations » effectuées par ces derniers.

Les normes de « bonne » parentalité décrites dans cette thèse ainsi que la valorisation des visées expressives – et à travers elles, une vision différenciatrice et naturaliste -, particulièrement fortes chez la population étudiée, ne semblent pas se circonscrire à celle-ci. Par exemple, la notion de « *sécurité affective* » convoquée partout, à la crèche, dans les émissions sur la parentalité et par des parents qui ont opté pour l'école publique ou l'école privée sous contrat. Les livres d'Isabelle Filliozat ou de Catherine Gueguen, citées dans cette thèse, ne sont pas uniquement lus par les parents instruisant à domicile ou scolarisant en école alternative, de même que certains enseignant · e · s de l'enseignement public s'en inspirent dans leurs pratiques de classe. Parmi ces

[247] Julie Pagis, « Chapitre 7. Un effet ricochet sur la deuxième génération ? », *Mai 68, un pavé dans leur histoire. Événements et socialisation politique.* Presses de Sciences Po, 2014, pp. 255-300. Wilfried Lignier et Julie Pagis, *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social.* Paris : Seuil. 2017. (Collection « Liber »).

derniers, plusieurs se renseignent et se forment sur leur temps libre aux pédagogies alternatives ou participent à des événements les mettant en avant. Un deuxième prolongement possible de cette thèse serait d'analyser l'influence des discours pédagogiques du personnel enseignant, adhérant à ces nouvelles normes éducatives, sur les valeurs et les pratiques des parents. Comment les discours et pratiques des enseignants sont-ils perçus par les parents ? Est-ce que cela modifie les pratiques des parents ? Il apparaît nécessaire en outre, de continuer à investiguer l'influence des normes éducatives parentales sur les rapports entre parents et enseignants. Daniel Thin (2009) a souligné la mise à l'épreuve des pratiques parentales des familles populaires par les logiques et prescriptions scolaires dans différents registres. Il cite l'exemple de la santé pour souligner des conceptions différentes, entre une conception préventive de la santé du côté de l'école et une action défensive du côté des parents. Sur le plan pédagogique il indique : « *Les parents, tenus de jouer le rôle d'auxiliaires pédagogiques de l'école, sont ainsi sous la double menace d'une disqualification par défaut d'implication et par inadéquation de leurs pratiques aux normes pédagogiques de celle-ci* ». (Thin, 2009). Comment ces familles se situent-elles vis-à-vis de ces nouvelles normes pédagogiques ? De la même façon, comment les parents négocient-ils avec les enseignants le fait de laisser plus de place aux visées expressives dans les apprentissages ?

La restriction de l'instruction en famille à quatre motifs dérogatoires, prévue par la loi confortant le respect des principes de la République, finalement promulguée le 24 août 2021, remplace l'obligation d'instruction, en vigueur jusqu'ici, par une obligation de scolarisation. Il scelle la fin d'un régime purement déclaratif auquel sont soumis les parents actuellement. Le premier motif concerne « l'état de santé de l'enfant ou son handicap » ; le second, « la pratique d'activités sportives ou artistiques intensives » ; le troisième, « l'itinérance de la famille en France ou l'éloignement géographique d'un établissement scolaire » ; et le quatrième, « l'existence d'une situation particulière propre à l'enfant, sous réserve que les personnes qui en sont responsables justifient de leur capacité à assurer l'instruction en famille dans le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant ». Ce dernier motif semble avoir été le plus difficile à rédiger. Le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, avait fait référence dans les médias à la possibilité pour les parents de faire valoir un « projet pédagogique » particulier. Cette loi entrera en vigueur à la rentrée 2022. Le ministère de l'Education nationale a par ailleurs décidé d'accorder un délai

aux parents dont les enfants seront instruits à domicile durant l'année 2020-2022. Ils pourront poursuivre ce mode d'instruction, si toutefois le contrôle académique réalisé annuellement est positif, pour les deux années scolaires suivantes, sans être soumis à ce régime d'autorisation.

Si la période de l'enquête ne couvrait pas ce changement législatif, j'ai toutefois continuer à échanger avec certaines familles, à lire la presse locale et nationale mais également les comptes-rendus des associations d'instruction à domicile qui ont pris position par rapport à cette loi. Un troisième prolongement possible de cette thèse serait d'analyser la réception de cette politique nationale, par les familles concernées. En particulier, le quatrième motif dérogatoire portant sur la motivation d'un projet éducatif familial semble flou et on peut légitimement se demander comment les inspecteurs et inspectrices évalueront un tel projet. Ma thèse montre la que le milieu social des familles a une incidence sur la façon dont celles-ci sont évaluées. Il existe en effet une forme de connivence entre les familles favorisées et certains inspecteur · rice · s qui intervient dans cette évaluation. Quelles seront les familles autorisées à faire l'instruction à domicile et celles qui ne le seront pas ? Par ailleurs, au moment des débats législatifs, certaines familles, désemparées, ont annoncé leur détermination de continuer à instruire leur enfants quitte à désobéir ou à quitter la France. Qu'adviendra-t-il de ces discours dans la pratique ? Enfin, cette loi rappelle les spécificités du cas français en matière scolaire. Alors que d'autres pays, comme le Canada ou les Etats-Unis, sont davantage complaisants avec les options scolaires, telles que l'instruction à domicile, qui sortent du système d'enseignement public, en développant des formes de partenariat (Gerst, 2007), l'Etat français demeure plus attaché à une vision uniforme et centralisée de la scolarisation. Une étude comparative sur le plan international permettrait de mieux rendre compte de cette particularité de l'école républicaine française dans sa gestion des publics scolaires.

Bibliographie

ARAI, A. Bruce. « Reasons for home schooling in Canada », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 2000. p. 204-217.

ASDIH, Carole. « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », *Enfances, Familles, Générations*. 22 octobre 2012 nº 16. p. 34-52.

AURINI, Janice et Scott DAVIES. « Choice without Markets: Homeschooling in the Context of Private Education », *British Journal of Sociology of Education*. 2005, vol.26 nº 4. p. 461-474.

BACHMANN, Laurence. « Les pratiques de subjectivation des femmes : une analyse par le révélateur du rapport à l'argent dans le couple », *Sociologie et sociétés*. 2011, vol.43 nº 1. p. 287-304.

BADIE, Bertrand et Dominique VIDAL. *En quête d'alternatives: l'état du monde 2018*. Paris : La Découverte. 2017. 258 p. (État du monde).

BAILLY, Jessy, Lucas FAURE, Pauline PROBOEUF et Marion VALARCHER. « Terrains proches, familiers et ordinaires : les voies de la "facilité" ? » à Aix-en-Provence. 2021.

BALL, Stephen J., Richard BOWE, et Sharon GEWIRTZ. « Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts », *The Sociological Review*. 1 février 1995, vol.43 nº 1. p. 52-78.

BALL, Stephen J. et Carol VINCENT. « "I Heard It on the Grapevine": "Hot" Knowledge and School Choice », *British Journal of Sociology of Education*. 1998, vol.19 nº 3. p. 377-400. JSTOR.

BALL, Stephen et Dimitra Pavlina NIKITA. « The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 1 juillet 2014, vol.17. p. 81-93.

BALLION, Robert. *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock : L. Pernoud. 1982. 310 p.

BALLION, Robert. « L'enseignement privé, une " école sur mesure "? », *Revue Française de Sociologie*. avril 1980, vol.21 n° 2. p. 203.

BALMAND, Pascal et François EUVE. « L'école catholique au service de la société et de l'Église », *Etudes*. 19 septembre 2019, n° 9. p. 67-77.

BARBIER, Maurice. *La laïcité*. Paris : L'Harmattan. 1995. 320 p.

BARNET-VERZAT, Christine. « Focus - Le temps des mères, le temps des pères », *Informations sociales*. 16 juillet 2009, n° 153 n° 3. p. 108-111.

BARRAULT-STELLA, Lorenzo, Philippe BONGRAND, Cédric HUGREE, et al. « Les rapports à l'école comme rapports à l'État », *Politix*. 2020, n° 130 n° 2. p. 7-22.

BARRAULT-STELLA, Lorenzo et Cédric HUGREE. « Maîtriser l'école, instrumentaliser l'État ? », *Politix*. 2020, n° 130 n° 2. p. 103-135.

BARTHES, Angela et Pierre CHAMPOLLION. *L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen: approches socio-spatiales*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté. 2014. 268 p.

BAUMRIND, Diana. « Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior », *Genetic Psychology Monographs*. 1967, vol.75 n° 1. p. 43-88.

BEAUD, Stéphane. *80 % au bac… et après ?* Paris : La Découverte. 2003. 350 p.

BEAUD, Stéphane. « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*. 1996, vol.9 n° 35. p. 226-257.

BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier. 2001.

BECKER, Howard S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Editions Métailié. 1985. (Leçons De Choses).

BENSA, Alban et Eric FASSIN. « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*. 1 mars 2002 n° 38. p. 5-20.

BERGONNIER-DUPUY, Geneviève et Monique ROBIN. *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. Toulouse : Erès. 2007. 304 p. (Couples, famille et métamorphoses).

BERNSTEIN, Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique.* Lévis, Québec : Presses de l'Université Laval. 2007.

BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Éd. de Minuit. 1975. 347 p. (Le sens commun).

BERNSTEIN, Basil. « Language and social class », *British Journal of Sociology.* 1960, vol.11. p. 271-276.

BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie.* Paris : Armand Colin. 2016. 126 p.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique.* [s.l.] : Nathan. 1997. 127 p.

BERTON, Fabienne, Marie-Christine BUREAU, et Barbara RIST. « La réflexivité comme compétence parentale », *Revue francaise des affaires sociales.* 10 août 2020 nº 2. p. 281-306.

BESSIERE, Céline et Sibylle GOLLAC. *Le genre du capital.* Paris : La Découverte. 2020.

BESSIN, Marc. « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales.* 2009, n° 156 n° 6. p. 12-21.

BESSIN, Marc, Claire BIDART, et Michel GROSSETTI. *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement.* Paris : La Découverte. 2010. 397 p. (Recherches).

BEUSCART, Jean-Samuel, Éric DAGIRAL, et Sylvain PARASIE. *Sociologie d'internet.* [s.l.] : Armand Colin. 2016. 224 p.

BEUSCART, Jean-Samuel, Éric DAGIRAL, et Sylvain PARASIE. « Sociologie des activités en ligne (introduction) », *Terrains travaux.* 17 septembre 2009, n° 15 nº 1. p. 3-28.

BIANCHI, Suzanne M., Melissa A. MILKIE, Liana C. SAYER, et al. « Is Anyone Doing the Housework? Trends in the Gender Division of Household Labor », *Social Forces.* 2000, vol.79 nº 1. p. 191-228.

BIDART, Claire. « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie.* 2006, n° 120 nº 1. p. 29-57.

BIER, Bernard et Alain VULBEAU. *Le « moment école »: la vie en milieu scolaire comme expérience*. Paris : L'Harmattan. 2010.

BIGOT, Sylvie, Sandra HOIBIAN, et Émilie DAUDEY. « Comment se prennent les décisions au sein des couples », *Politiques sociales et familiales*. 2015, vol.119 nº 1. p. 72-79.

BIZEUL, Daniel. « Les sociologues ont-ils des comptes à rendre ? », *Societes contemporaines*. 4 juin 2008, n° 70 nº 2. p. 95-113.

BLAIR-LOY, Mary. *Competing Devotions: Career and Family Among Women Executives*. Cambridge, MA : Harvard University Press. 2003. 272 p.

BLANCHARD, Marianne et Joanie CAYOUETTE-REMBLIERE. « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 1 juin 2011 nº 175. p. 5-14.

BLOCK, Emily S. et Laura ERSKINE. « Interviewing by Telephone: Specific Considerations, Opportunities, and Challenges », *International Journal of Qualitative Methods*. 1 septembre 2012, vol.11 nº 4. p. 428-445.

BLUM, Pauline. *Un quotidien ébranlé : des jeunes patients de la psychiatrie et leur famille, dans la France contemporaine*, Thèse de doctorat. Paris : Paris Sciences et Lettres (ComUE). 2017.

BOLTANSKI, Luc. *On critique: a sociology of emancipation*. English ed. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity. 2011. 191 p.

BOLTANSKI, Luc et Ève CHIAPELLO. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard. 2011a. 971 p.

BOMPARD, Thomas. *Le droit à l'éducation*, These de doctorat. [s.l.] : Université Grenoble Alpes (ComUE). 2017.

BONGRAND, Philippe et Dominique GLASMAN. « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », *Revue francaise de pedagogie*. 2018, n° 205 nº 4. p. 5-19.

BONNARDEL, Yves. *La domination adulte: l'oppression des mineurs*. Forges-les-Bains : Myriadis. 2016.

BONNERY, Stéphane. *Des méthodes « expérimentales » au service d'une démarche sociologique pour étudier la socialisation ?* Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes. 2019.

BOURDIEU, Pierre. « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1994, vol.105 nº 1. p. 3-12.

BOURDIEU, Pierre. « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1993, vol.100 nº 1. p. 32-36.

BOURDIEU, Pierre. « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1986, vol.62 nº 1. p. 69-72.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit. 1980. 475 p. (Le Sens commun).

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit. 1979a. 670 p. (Le Sens commun).

BOURDIEU, Pierre. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1979b, vol.30 nº 1. p. 3-6.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit. 1970. 279 p. (Le sens commun).

BOUTIDA, Loubna. « Instruction en famille : une alternative à la forme scolaire ? Une étude de cas », *Spécificités*. 6 août 2019, n° 14 nº 3. p. 41-53.

BOXBERGER, Clémence. *Violences et justice dans les cours de récréation à l'école élémentaire.* Université d'Artois. 2016. 452 p.

BRABANT, Christine. *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des famille*. Université de Sherbrooke. 2004.

BRANNEN, Julia. *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. London : Routledge. 2017.

BROCCOLICHI, Sylvain et Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN. « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*. 1997, vol.75 nº 1. p. 5-17.

BROUGERE, Gilles et Hélène BEZILLE. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*. 1 mars 2007 nº 158. p. 117-160.

BROWN, Phillip. « The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy », *British Journal of Sociology of Education*. 1 mars 1990, vol.11 nº 1. p. 65-86.

BRUGEILLES, Carole et Pascal SEBILLE. « Le partage des tâches parentales : les pères, acteurs secondaires », *Informations sociales*. 30 mai 2013, n° 176 nº 2. p. 24-30.

BRUGGEMAN, Delphine. « Camions-écoles », *Le sociographe*. 2009, n° 28 nº 1. p. 81-92.

BRUN, Solène. *Trouble dans la race : construction et négociations des frontières raciales dans deux types de familles mixtes en France*, These de doctorat. Paris : Institut d'études politiques. 2019.

BRUSADELLI, Nicolas, Marie LEMAY, et Yannick MARTELL. « L'espace contemporain des « alternatives » », *Savoir/Agir*. 2016, N° 38 nº 4. p. 13-20.

BRUTEL, Chantal. « Jeunes et territoires. L'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité. » 2010 nº 1275. (Insee Première).

BUISSON, Guillemette, Pauline VIROT, et Marie-Clémence LE PAPE. *Des parentalités bousculées*. La Documentation française. 2019. (Revue française des affaires sociales ; n ° 4).

BURRICAND, Carine et François GLEIZES. « Trente ans de vie associative. Une participation stable mais davantage féminine ». janvier 2016.

CALARCO, Jessica McCrory. « "Free-Range" Parenting's Unfair Double Standard », *The Atlantic*. 3 avril 2018.

CARDI, Coline. « La « mauvaise mère » : figure féminine du danger », *Mouvements*. 2007, vol.49 nº 1. p. 27.

CARRE, Philippe, André MOISAN, et Daniel POISSON. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* 1997. (Pédagogie d'aujourd'hui).

CASTEL, Robert. « Repenser l'égalité », *Le Debat*. 21 mai 2012, n° 169 nº 2. p. 114-117.

CASTEL, Robert. *La montée des incertitudes: travail, protections, statut de l'individu.* [s.l.] : Seuil. 2009. 468 p.

CAYOUETTE-REMBLIERE, Joanie. « Les classes populaires face à l'impératif scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2014, N° 205 nº 5. p. 58-71.

CHAMBOREDON, Jean-Claude, Jean PREVOT, et Jean PREVOT. « Le "métier d'enfant": Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*. juillet 1973, vol.14 nº 3. p. 295.

CHAMPAGNE, Clara, Ariane PAILHE, et Anne SOLAZ. « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? », *Economie et Statistique*. 2015, vol.478 nº 1. p. 209-242.

CHARAVAL, Claire. « Avant et après l'école, qui prend en charge les jeunes enfants scolarisés ? », *Etudes et résultats*. 2016 nº 959. p. 6. (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)).

CHARRIER, Philippe et Gaëlle CLAVANDIER. *Sociologie de la naissance*. Paris : Armand Colin. 2013.

CHARTIER, Marie. « L'accueil des enfants du voyage : d'un dispositif académique à son appropriation par les acteurs éducatifs des écoles élémentaires », *Carrefours de l'education*. 20 novembre 2013, n° 36 nº 2. p. 31-45.

CHATOT, Myriam. « Le congé parental : une traversée en solitaire ? », *Sociologie et sociétés*. 2018, vol.50 nº 1. p. 21-43.

CHAUSSERON, Christelle. « Le choix de l'établissement au début des études secondaires ». août 2001.

CHRETIEN, Lise et Isabelle LETOURNEAU. « Du poids des contraintes au partage concerté des ressources : quelques témoignages des acteurs centraux de la conciliation travail-famille », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. 1 novembre 2006 nº 8-2.

CLAIR, Isabelle. « La sexualité dans la relation d'enquête », *Revue francaise de sociologie*. 8 avril 2016, Vol. 57 nº 1. p. 45-70.

COLLAS, Thomas. « Le public du soutien scolaire privé », *Revue francaise de sociologie*. 25 septembre 2013, Vol. 54 nº 3. p. 465-506.

COLLOM, Ed. « The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement », *Education and Urban Society*. 1 mai 2005, vol.37 nº 3. p. 307-335.

COMBY, Jean-Baptiste. « Des « alternatives » à géométrie variable », *Savoir/Agir*. 2016, N° 38 nº 4. p. 9-12.

CONNELL, Raewyn W. *Masculinities*. 2nd Edition. Cambridge : Polity Press. 2005. 352 p.

COOPER, Marianne. *Cut Adrift: Families in Insecure Times*. [s.l.] : [s.n.]. 2014. 320 p.

COSTA, Sylvie Da et Agnès VAN ZANTEN. « L'enseignement privé entre mission, management et marché » in Bruno POUCET (ed.). *L'État et l'enseignement privé : L'application de la loi Debré (1959)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 2019, p. 291-307. (Histoire).

COULANGEON, Philippe. « Capital », *Sociologie*. 6 avril 2021.

COULANGEON, Philippe. *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset. 2011. (Mondes vécus).

COULANGEON, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte. 2010a. (Repères).

COULANGEON, Philippe. « VI. Sorties culturelles et loisirs d'exception », *Repères*. 2010b. p. 89-107.

COULANGEON, Philippe. « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*. 2004, vol.36 nº 1. p. 59-85.

COURT, Martine. *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte. 2017.

COURT, Martine, Julien BERTRAND, Géraldine BOIS, et al. « L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 15 décembre 2013 nº 184. p. 29-40.

COVA, Anne. *Au service de l'église, de la patrie et de la famille: femmes catholiques et maternité sous la IIIe République*. Paris : L'Harmattan. 2000. 232 p. (Collection Logiques sociales).

CREPIN, Christiane. *Le rôle de parent : attentes et besoins des familles. Actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents*. Paris : Caisse nationale d'allocations familiales. 2011. 76 p.

DAMINGER, Allison. « The Cognitive Dimension of Household Labor », *American Sociological Review*. 1 août 2019, vol.84 nº 4. p. 609-633.

DANY, Françoise, Jacqueline LAUFER, et Sophie POCHIC. *La fin des carrières ? Loyauté, mobilité et nomadisme*. Paris : Armand Colin. 2011.

DARMON, Muriel. « Socialisation », *Idees economiques et sociales*. 6 mars 2018, N° 191 nº 1. p. 6-14.

DARMON, Muriel. « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*. 2008, vol.82 nº 2. p. 149.

DARMON, Muriel. « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*. 2005, vol.58 nº 1. p. 98.

DEFRANCE, Jacques. « II. Stratifications sportives et structures sociales », *Repères*. 2011, 6e éd. p. 26-49.

DELAISI DE PARSEVAL, Geneviève. « L'enfant depuis la psychanalyse » *Enfants-adultes: vers une égalité de statuts?* Paris : Universalis. 2004, p. (Le tour du sujet).

DELAY, Christophe. « « En sortir » ou « s'en sortir par l'école » », *Sociétés contemporaines*. 16 avril 2018, N° 109 nº 1. p. 117-146.

DELAY, Christophe. *Les classes populaires à l'école: La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 2011. 326 p.

DELMAS, Morgane. *La dyspraxie contre l'ordre scolaire ? Une enquête sociologique sur les implications scolaires d'un diagnostic neurocognitif*. Toulouse 2. 2020.

DENZIN, Norman K. « Triangulation » *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. [s.l.] : American Cancer Society. 2007, p.

DEPOILLY, Séverine. *Chapitre 7. Les filles de milieux populaires et l'école : de la docilité au arts de la ruse*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. 2017.

DESLYPER, Rémi. *Les élèves des écoles de « musiques actuelles »: la transformation d'une pratique musicale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 2018. 132 p. (Le regard sociologique).

DESLYPER, Rémi. « Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 31 décembre 2013 nº 185. p. 49-58.

DESMITT, Claire. *Comment l'amour de l'art vient aux enfants : ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et musée d'art*, These de doctorat. Lille 3. 2019.

DIASIO, Nicoletta. *Quel enfant pour la société contemporaine ?* Paris : Éditions du Cercle de la Librairie. 2015.

DIEMER, Arnaud et Christel MARQUAT. *Introduction. L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. 2014.

DIMAGGIO, Paul. « Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students », *American Sociological Review*. 1982, vol.47 nº 2. p. 189-201.

DOMIN, Jean-Paul. « La réforme de l'hôpital public », *La Vie des idées*. 5 avril 2016.

DOMINGUEZ-FOLGUERAS, Marta. « Suivre (ou non) les recommandations sur l'allaitement : récits de mères espagnoles », *Lien social et Politiques*. 2020 nº 85. p. 152-170.

DONNAT, Olivier. *Les Français face à la culture: de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte. 1994. 368 p. (Textes à l'appui).

DONZELOT, Jacques. *La Police des familles*. Paris : Éditions de Minuit. 1977. 220 p. (Collection Critique).

DOUCET, Andrea. « "It's Almost Like I Have a Job, but I Don't Get Paid": Fathers at Home Reconfiguring Work, Care, and Masculinity », *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice About Men As Fathers*. 1 octobre 2004, vol.2. p. 277-303.

DRAELANTS, Hugues. « Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009 », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 31 mars 2016 nº 194. p. 5-28.

DRUCKER-GODARD, Carole, Thierry FOUQUE, Mathilde GOLLETY, et al. « Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs », *Gestion et management public*. 22 octobre 2013, Volume 1/n°4 nº 2. p. 4-22.

DUBET, François. « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et societes*. 23 juillet 2010, n° 25 nº 1. p. 17-34.

DUBET, François et Jean-Luc ALLOUCHE. *École, familles, le malentendu.* Editions Textuel. 1997.

DUMORTIER, Thomas. « L'intérêt de l'enfant : les ambivalences d'une notion « protectrice » », *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*. 1 juin 2013 nº 3.

DUQUET-METAYER, Cécile et Olivier MONSO. « Typologie des communes rurales et urbaines : méthodologie de construction ». 2019. p. 17. (Note d'information de la DEPP).

DURLER, H. *L'autonomie obligatoire : analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie*. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques. 2013.

DUSSUET, Annie. « Le « travail domestique » : une construction théorique féministe interrompue », *Recherches féministes*. 2017, vol.30 n° 2. p. 101-117.

DUVOUX, Nicolas et Jane JENSON. « Présentation : services publics à la carte ? Le choix comme valeur sociale », *Lien social et Politiques*. 2011 n° 66. p. 7-15.

EDIN, Per-Anders, Peter FREDRIKSSON, Martin NYBOM, et al. « The Rising Return to Non-Cognitive Skill ». 2017. p. 35.

EHRENBERG, Alain. *La mécanique des passions: cerveau, comportement, société*. Paris : Odile Jacob. 2018. 334 p.

EKLUND, Lisa et Åsa LUNDQVIST. « Gouverner en tant que pairs (governing as peers) : experts réticents et parents compétents au sein de l'État-providence suédois / Governing as peers: Reluctant experts and competent parents in the Swedish welfare state », *Lien social et Politiques*. 2020 n° 85. p. 128-151.

ERICKSON, Bonnie. « Social Networks: The Value of Variety », *Contexts*. 1 février 2003, vol.2 n° 1. p. 25-31.

FAIRCLOTH, Charlotte. « Intensive Parenting and the Expansion of Parenting ». [s.l.] : [s.n.]. 2014, p. 25-50.

FAIRCLOTH, Charlotte. *Militant lactivism? attachment parenting and intensive motherhood in the UK and France*. New York : Berghahn Books. 2013. 266 p. (Fertility, reproduction and sexuality).

FAIRCLOTH, Charlotte. « 'It feels right in my heart': affective accountability in narratives of attachment », *The Sociological Review*. 2011, vol.59 n° 2. p. 283-302.

FARGES, Géraldine et Élise TENRET. « Évaluer l'instruction en dehors de l'école. Une enquête sur la fabrication du jugement des inspecteurs dans les contrôles de l'instruction dans la famille », *Sociologie*. 7 mai 2020, Vol. 11 nº 2. p. 131-148.

FARNARIER, Cyril. « La restitution comme épreuve de la recherche » in Laurent VIDAL (ed.). *Les savoirs des sciences sociales : Débats, controverses, partages*. Marseille : IRD Éditions. 2017, p. 203-224. (Colloques et séminaires).

FELOUZIS, Georges, Christian MAROY, et Agnès van ZANTEN. *Les marchés scolaires*. [s.l.] : Presses Universitaires de France. 2013a.

FELOUZIS, Georges, Christian MAROY, et Agnès van ZANTEN. « Les marchés éducatifs en action », *Education et société*. 2013b. p. 43-78.

FELOUZIS, Georges et Joëlle PERROTON. « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*. 2007, Vol. 48 nº 4. p. 693-722.

FERRAND, Michèle. « Egaux face à la parentalité ? », *Actuel Marx*. 2005, n° 37 nº 1. p. 71-88.

FERRANDO Y PUIG, Judith et Guillaume PETIT. « Les usages de la réflexivité dans l'entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes », *Participations*. 2016, vol.16 nº 3. p. 19.

FILHON, Alexandra. *Langues d'ici et d'ailleurs: Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : Ined Éditions. 2009.

FILLIEULE, Olivier. « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel: Post scriptum », *Revue française de science politique*. 2001, vol.51 nº 1. p. 199.

FILIOD, Jean-Paul. « Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire », Culture et Musées. novembre 2018, vol.31 n◦ 4.

FOTINOS, Georges. *L'Etat des relations école/parents : Entre méfiance, défiance et bienveillance. Une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire*. 2014.

FOX, Bonnie. *When Couples Become Parents: The Creation of Gender in the Transition to Parenthood*. University of Toronto Press. 2009. 353 p.

FRANCHET, Chloé. *Instruire son enfant en famille, entre choix pédagogique et contraintes économiques. Penser au féminin le coût d'une pratique socialement non homogène.* Paris : Université Paris Dauphine. 2021. 100 p.

FUREDI, Frank. *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. Continuum International Publishing Group Ltd. 2008. 240 p.

GAIDE, Aden. *Les étudiant-e-s parents. Enquête sur la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur français*, Thèse de doctorat. Paris : Institut d'études politiques de Paris. 2020. 558 p.

GARCIA, Sandrine. *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 2018a. 204 p. (Education et Société).

GARCIA, Sandrine. *À l'école des dyslexiques*. Paris : La Découverte. 2013a.

GARCIA, Sandrine. *Mères sous influence: de la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris : La Découverte. 2011. 382 p. (Textes à l'appui. Genre & sexualité).

GARCIA, Sandrine et Franck POUPEAU. *L'éducation & ses contraires.* Marseille : Agone. 2003.

GARNIER, Pascale. *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF. 2016. 204 p. (Education et société).

GARNIER, Pascale. *Ce dont les enfants sont capables: marcher, travailler, nager, XVIIIe, XXIXe, XXe siècles*. Paris : Editions Métailié. 1995. 338 p. (Collection Leçons de choses).

GARNIER, Pascale et Gilles BROUGERE. « Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce », *Revue française des affaires sociales*. 18 juillet 2017 n° 2. p. 83-102.

GASPARINI, Rachel. *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Thèse de doctorat. Lyon 2. 1998.

GEAY, Bertrand. « Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : un système d'attentes et de conventions sociales », *Revue française des affaires sociales*. 18 juillet 2017 nº 2. p. 309-315.

GERMANN MOLZ, Jennie. « Tout (est) mobile : convergence et distinction dans les modes de vie mobiles des familles pratiquant l'éducation par le voyage », *Anthropologie et Sociétés*. 2020, vol.44 nº 2. p. 61-86.

GERST, Sharon. *Partnering with homeschoolers: Collaborations between homeschoolers and public schools*, Master of Arts in Education. University of Northern Iowa. 2007.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford : Stanford University Press. 1991. 264 p.

GINZBURG, Carlo et Carlo PONI. « La micro-histoire », *Le Débat*. 1981, n° 17 nº 10. p. 133-136.

GLASMAN, Dominique. « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*. 1992, vol.100 nº 1. p. 19-33.

GLASMAN, Dominique. « En marge de l'école : para-scolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire » *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. 2014. p. 433-442.

GLASMAN, Dominique et Philippe BONGRAND. « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 30 décembre 2018 nº 205. p. 35-49.

GLAUDE, Michel et François DE SINGLY. « L'organisation domestique : pouvoir et négociation », *Economie et statistique*. 1986, vol.187 nº 1. p. 3-30.

GOJARD, Séverine. *Le métier de mère*. Paris : La Dispute. 2010.

GOJARD, Séverine. « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*. 2000, vol.41 nº 3. p. 475-512.

GÖRANSSON, Kristina et Lisa EKLUND. « Parenthood, Gender and Generation in Urban East Asia », *Intersections: Gender and Sexuality in Asia and the Pacific*. juillet 2016, vol.39.

GORDON, Steven L. « The Sociology of Sentiments and Emotion » *Social Psychology*. London : Routledge. 1990, p.

GOUSSARD, Lucie et Laetitia SIBAUD. « L'articulation travail-famille chez les mères en activité continue et à temps plein : une question de distanciation subjective ? », *Revue francaise des affaires sociales*. 18 juillet 2017 nº 2. p. 169-186.

GRANOVETTER, Mark S. « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*. 1 mai 1973, vol.78 nº 6. p. 1360-1380.

GREEN, Christa L. et Kathleen V. HOOVER-DEMPSEY. « Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement », *Education and Urban Society*. février 2007, vol.39 nº 2. p. 264-285.

GRUEL, Louis et Béatrice THIPHAINE. *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire National de la Vie Etudiante. 2004.

GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne, Armelle TESTENOIRE, et Danièle TRANCART. *8. Distances et proximités conjugales en situation d'homogamie et d'hétérogamie*. Paris : La Découverte. 2009.

HARPER, Jan. *Fathers at home*. Ringwood, Vic. : Penguin Australia. 1980.

HAYS, Sharon. *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven : Yale University Press. 1998.

HEAD, Emma. « Understanding Mothers' Infant Feeding Decisions and Practices », *Social Sciences*. 17 mai 2017, vol.6 nº 2. p. 50.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », *Lien social et Politiques*. 1996 nº 35. p. 125-135.

HERTZ, Rosanna. « Working to Place Family at the Center of Life: Dual-Earner and Single-Parent Strategies », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 1 mars 1999, vol.562 nº 1. p. 16-31.

HIRSCHMAN, Albert O. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press. 1970. 180 p.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*. 2003, vol.9 nº 1. p. 19.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. *The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. Henry Holt and Company. 1997. 354 p.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. « Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure », *American Journal of Sociology*. 1979, vol.85 nº 3. p. 551-575.

HUGHES, Everett C. « Carrières, cycles et tournants de l'existence » *Le regard sociologique, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie.* Paris : Editions de l'EHESS. 1996, p. 165-173.

ILLOUZ, Eva. *Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help.* University of California Press. 2008. 304 p.

INSEE. « Catégorie socioprofessionnelle selon le sexe et l'âge - Données annuelles 2020 », *Enquête Emploi 2020*. 2021. (Statistiques et études).

INSEE. *Tableaux de l'économie française.* Édition 2020, n°Insee, Déclarations annuelles de données sociales. 2020.

ISHIZUKA, Patrick. « Social Class, Gender, and Contemporary Parenting Standards in the United States: Evidence from a National Survey Experiment », *Social Forces*. 1 septembre 2019, vol.98 nº 1. p. 31-58.

JACOBI, Daniel. « Savoirs non formels ou apprentissages implicites ? », *Recherches en Communication*. 1 mars 2001, vol.15.

JAQUET, Chantal. *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris : Presses Universitaires de France. 2014. 272 p.

JAUNES, Collectif d'enquête sur les Gilets, Camille BEDOCK, Zakaria BENDALI, et al. « Enquêter in situ par questionnaire sur une mobilisation », *Revue francaise de science politique*. 17 décembre 2019, Vol. 69 nº 5. p. 869-892.

JELLAB, Aziz. « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes », *Sociologie du travail*. 1 octobre 2005, vol.47 Vol. 47-n° 4. p. 502-517.

JOHNS, Mark D., Shing-Ling CHEN, et G. Jon HALL (eds.). *Online social research: methods, issues & ethics*. New York : P. Lang. 2004. 273 p. (Digital formations).

JOUËT, Josiane et Coralie Le CAROFF. « Chapitre 7 - L'observation ethnographique en ligne » *Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 2013, p. 147-165. (U).

JUNG, Céline. *Protéger l'enfant*. Nîmes : Champ social. 2019.

JUPILLE, Julien. « De « coupables » à « victimes actives ». Enjeux pour les familles d'un diagnostic de TDA/H », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*. 24 février 2014 nº 9.

KAKPO, Séverine. « La mobilisation scolaire des familles populaires françaises. Entre défiance et appropriation active des enjeux d'apprentissage », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 1 avril 2013 nº 62. p. 109-118.

KAKPO, Séverine. *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France. 2012a. (Éducation et société).

KAKPO, Séverine. « Chapitre 1. Des familles populaires fortement mobilisées autour des enjeux scolaires », *Education et société*. 2012b. p. 15-49.

KARPIK, Lucien. « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*. 1996, vol.38 nº 4. p. 527-550.

KELLERHALS, Jean et Cléopâtre MONTANDON. *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel [u.a. : Delachaux et Niestlé. 1991.

KELLERHALS, Jean, Cléopâtre MONTANDON, Gilbert RITSCHARD, et al. « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie*. 1992, vol.33 n° 3. p. 313-333.

KITZMANN, Morgan. « La prise en charge des jeunes enfants par l'aide grand-parentale : un mode de garde composite », *Revue francaise des affaires sociales*. 18 juillet 2017 n° 2. p. 187-206.

KNOWLES, J. Gary. « Introduction: The Context of Home Schooling in the United States », *Education and Urban Society*. novembre 1988, vol.21 n° 1. p. 5-15.

KOHN, Melvin L. « Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation », *American Journal of Sociology*. 29 septembre 2015.

KOHN, Melvin L. « Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation », *American Journal of Sociology*. 1 janvier 1963, vol.68 n° 4. p. 471-480.

KOHN, Melvin L. « Social Class and Parental Values », *American Journal of Sociology*. 1959, vol.64 n° 4. p. 337-351.

LA VALLE, Natalia. *L'organisation temporelle des activités dans l'espace domestique : interactions, matérialité, technologies*, Thèse de doctorat. Lyon 2. 2011.

LAHIRE, Bernard. « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses ». 2011. (Sciences économiques et sociales).

LAHIRE, Bernard. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Nachdr. Paris : La Découverte. 2008. 777 p. (Découverte-Poche ; n° 230).

LAHIRE, Bernard. *Portraits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin. 2005a. 434 p.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Armand Colin. 2005b. 182 p.

LAHIRE, Bernard. *La légitimité culturelle en questions*. Paris : Ministère de la Culture - DEPS. 2003.

LAHIRE, Bernard. « La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*. 2001, vol.135 nº 1. p. 151-161.

LAHIRE, Bernard. « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales*. 1996, vol.51 nº 2. p. 381-407.

LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard / Le Seuil. 1995. 297 p. (Hautes Études).

LAMONT, Michèle. *Réactions à la discrimination et résilience sociale dans le néolibéralisme. Comparaison États-Unis, Brésil, Israël*. Paris : La Découverte. 2014.

LANDOUR, Julie. « La parentalité, une contribution au capital des femmes des classes supérieures ? », *Genre, sexualité et société*. 20 décembre 2016 nº 16.

LANDOUR, Julie. *S'engager en parentalité et créer son activité.*, Thèse de doctorat. Paris : EHESS-Paris. 2015.

LANDOUR, Julie. « Le chercheur funambule », *Genèses*. 21 août 2013, n° 90 nº 1. p. 25-41.

LANGOUËT, Gabriel et Alain LEGER. *Public ou privé ? : trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Editions Publidix. 1991.

LANGOUËT, Gabriel et Alain LEGER. *Le choix des familles: école publique ou école privée ?* Paris : Editions Fabert. 1997. 221 p.

LAREAU, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press. 2003. 356 p.

LAREAU, Annette. « Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*. octobre 2002, vol.67 nº 5. p. 747.

LAREAU, Annette. *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. 2nd ed. Lanham, Md : Rowman & Littlefield Publishers. 2000. 262 p.

LAROCHELLE, Marie. « Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire », *Recherches en didactiques*. 2016, N° 22 nº 2. p. 111-126.

LARRIEU, Gaëlle. « La maïeutique du genre: assigner le fœtus à une classe de sexe ».

LATZKO-TOTH, Guillaume et Serge PROULX. « Chapitre 2 - Enjeux éthiques de la recherche sur le Web », *U*. 2013. p. 32-52.

LE PAPE, Marie-Clémence. *L'art d'être un « bon » parent : quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines*. 2012.

LECLERCQ, Catherine. « Engagement et construction de soi. La carrière d'émancipation d'un permanent communiste », *Sociétés contemporaines*. 2011, n° 84 nº 4. p. 127-149.

LEE, Ellie. « Health, morality, and infant feeding: British mothers' experiences of formula milk use in the early weeks », *Sociology of Health & Illness*. novembre 2007, vol.29 nº 7. p. 1075-1090.

LEE, Ellie et Jan MACVARISH. « Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXI siècle », *Lien social et Politiques*. 2020 nº 85. p. 19.

LEE, Ellie, Jan MACVARISH, et Jennie BRISTOW. « Risk, health and parenting culture », *Health, Risk & Society*. août 2010, vol.12 nº 4. p. 293-300.

LEGAVRE, Amélia. *« Etre soi » à l'école primaire : circulation de l'idéal expressif dans le champ de l'innovation pédagogique*, Thèse de doctorat. Université de Paris. 2020.

LEGAVRE, Amélia et Pascale HAAG. « La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'écoles », *Spécificités*. 6 juin 2019, n° 12 nº 1. p. 136-147.

LEGAVRE, Amélia et Pauline PROBOEUF. « Le rôle des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs », *Lien social et Politiques*. 2020 nº 85. p. 65-84.

LELONG, Benoît, Frank THOMAS, et Cezary ZIEMLICKI. « Des technologies inégalitaires ? », *Réseaux*. 2004, n° 127-128 nº 5. p. 141-180.

LEROY, Ghislain. *L'école maternelle de la performance enfantine*. [s.l.] : Peter Lang B. 2020. En ligne : https://www.peterlang.com/view/title/68156 [consulté le 25 septembre 2020].

LEROY, Ghislain et Laurent LESCOUARCH. « De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes », *Spécificités*. 6 juin 2019, n° 12 nº 1. p. 31-55.

LEROY, Ghislain et Julie PINSOLLE. « Les ouvrages à l'usage des parents qui se réfèrent à "Montessori". Quelles représentations de l'enfant et de la ration adulte / enfant ? » Bordeaux, France : AREF. 2019.

LESNARD, Laurent et Thibaut de SAINT POL. « Introduction aux méthodes d'appariement optimal (Optimal Matching Analysis) », *Bulletin de méthodologie sociologique. Bulletin of sociological methodology*. 1 avril 2006 nº 90. p. 5-25.

LIGNIER, Wilfried. *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués*. Paris : La Découverte. 2012. 356 p. (Collection Laboratoire des sciences sociales).

LIGNIER, Wilfried et Julie PAGIS. *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil. 2017. 314 p. (Collection « Liber »).

LIN, Nan. « Building a Network Theory of Social Capital » *Social Capital*. London : Routledge. 2001.

LINDENFELD, Jacqueline et Gabrielle VARRO. « Language maintenance among "fortunate immigrants": The French in the United States and Americans in France ». 1 janvier 2008, vol.2008 nº 189. p. 115-131.

LOIS, Jennifer. *Home is where the school is: the logic of homeschooling and the emotional labor of mothering*. New York : New York University Press. 2013. 229 p.

MAIRE, Sarah. *Science et politique des « soft skills » de l'éducation à l'emploi : sociologie d'un nouveau motif cognitif international*, Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. 2018.

MARTIN, Claude. « La pensée positive au service de la parentalité, ou l'inverse ? », *Spirale*. 5 décembre 2019, N° 91 nº 3. p. 61-69.

MARTIN, Claude. « Des styles éducatifs des parents aux Parenting Cultures : un champ de recherche en développement, *L'Année sociologique*. 2018, vol.68 nº 2. p. 455.

MARTIN, Claude. *« Être un bon parent »: une injonction contemporaine*. Rennes, France: Presses de l'EHESP. 2014. (Lien social et politiques).

MARTIN, Claude et Xavier LELOUP. « La parentalisation du social », *Lien social et Politiques*. 2020 nº 85. p. 5-18.

MARTUCCELLI, Danilo. *La société singulariste*. Paris : Armand Colin. 2010. 204 p.

MATHIEU, Séverine. *La famille en mouvement ?* Paris : Éditions Sciences Humaines. 2018.

MAURIN, Éric. « La mobilité sociale des nouvelles classes moyennes », *Idées économiques et sociales*. 14 avril 2014, N° 175 nº 1. p. 25-35.

MAYBERRY, Maralee (ed.). *Home schooling: parents as educators*. Thousand Oaks, Calif : Corwin Press. 1995. 120 p.

MEDA, Dominique. « Vie privée, vie professionnelle : l'arbitrage impossible? Table ronde avec Jeanne Fagnani, Margaret Maruani, Dominique Méda et Claude Martin », *Esprit (1940-)*. 2001 273 (3/4). p. 187-202.

MEMMI, Dominique. *La revanche de la chair: essai sur les nouveaux supports de l'identité*. Paris : Éditions du Seuil. 2014. 280 p. (La couleur des idées).

MENNESSON, Christine, Julien BERTRAND, et Martine COURT. « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », *Sociologie*. 7 décembre 2016, Vol. 7 nº 4. p. 393-412.

MERCKLE, Pierre. « Une sociologie des "irrégularités" sociales est-elle possible ? », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*. 2005 N° 142 (Déc. 2005). p. 22-29.

MERLA, Laura. « Rethinking the interconnections between family socialization and gender through the lens of multi-local, post-separation families », *Sociologica*. 2018, vol.12 nº 3. p. 47.

MERLA, Laura. « Père au foyer, une expérience « hors normes » », *Recherches et prévisions*. 2007a nº 90. p. 17.

MERLA, Laura. « Masculinité et paternité à l'écart du monde du travail: le cas des pères au foyer en Belgique », *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 2007b, vol.38 nº 2. p. 143.

MERLE, Pierre. *La ségrégation scolaire:* Paris : La Découverte. 2012. (Repères).

MERLE, Pierre. « Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale », *Le Telemaque*. 2007, n° 31 nº 1. p. 51-62.

MILLET, Mathias et Jean-Claude CROIZET. *Comment pense l'école ?*, report. [s.l.] : GRESCO (EA 3815), CERCA (UMR 7295), Université de Poitiers. 2013.

MINETTE, Alice. « La marchandisation de l'éducation va bon train... et en laisse beaucoup sur le quai », *Journal du droit des jeunes*. 24 novembre 2017, N° 366-367 nº 6. p. 7-9.

MINOC, Julie. « (Dés)ordres familiaux à la loupe. Les normes maternelles et paternelles au prisme de l'enquête sociale », *Droit et société*. 20 avril 2017, N° 95 nº 1. p. 71-86.

MONJARET, Anne et Catherine PUGEAULT. « Le travail du genre sur le terrain. Retours d'expériences dans la littérature méthodologique en anthropologie et en sociologie » *Le sexe de l'enquête : Approches sociologiques et anthropologiques*. Lyon : ENS Éditions. 2015, p. (Sociétés, Espaces, Temps).

MONS, Nathalie, Marie DURU-BELLAT, et Yannick SAVINA. « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue francaise de sociologie*. 19 décembre 2012, Vol. 53 nº 4. p. 589-622.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne. *La dépréciation scolaire du scolaire : l'exemple de familles populaires face à l'écrit*. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes. 2019.

MOREL, Stanislas. « Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*. 15 mai 2016 nº 54-1. p. 221-247.

MOREL, Stanislas. *L'échec scolaire en France (1960-2010) : sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse de doctorat. Paris, EHESS. 2010.

MORLAIX, Sophie et Agathe FANCHINI. « L'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans la redéfinition du capital humain développé par les élèves. Une application sur des élèves de l'école primaire française », *Education et sociétés*. 2018, n° 42 nº 2. p. 135-156.

MOULIN, Stéphane et Guillaume GINGRAS. « Les héritiers du Québec. Le rôle de l'école privée et du capital culturel dans la diplomation universitaire chez les enfants issus des élites », *Recherches sociographiques*. septembre 2019, vol.60 nº 3. p. 563-582.

MULLER, Lara. « Participation culturelle et sportive : tableaux issus de l'enquête PCV de mai 2003 ». Paris : INSEE. mars 2005.

NETTER, Julien. *La division du travail scolaire : segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine*, Thèse de doctorat. Paris 8. 2015.

NEUMAN, Ari et Aharon AVIRAM. « Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle », *Evaluation & Research in Education*. 15 mai 2003, vol.17 nº 2-3. p. 132-143.

NEYRAND, Gérard. *Soutenir et contrôler les parents. Un dispositif d'affiliation interpersonnelle*. Toulouse : Éres. 2011.

OCTOBRE, Sylvie. « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective*. 2009, n°1 nº 1. p. 1-8.

OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : Ministère de la Culture - DEPS. 2004.

OLLER, Anne-Claudine. *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*. Paris : PUF - HUMENSIS. 2020.

OLLER, Anne-Claudine. « Le coaching scolaire. Un espace intermédiaire contre l'école et la famille », Patrick Rayou (éd.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes. 2015.

OLLER, Anne-Claudine et Doriane MONTMASSON. « Mobiliser la “pédagogie Montessori” en classe “ordinaire”, une alternative à l'école publique française ? ». Gatineau (Québec). 2019.

O'PREY, Sophie. « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets de la réussite », *Education et formations*. 2004 n° 69. p. 89-105.

OZOUF, Mona. *L'école, l'Église et la République: 1871-1914*. Paris : Armand Colin. 1963. 303 p. (Kiosque les faits, la presse, l'opinion).

PACHOD, André. « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs », *Recherches en éducation*. 1 mars 2019 nº 36.

PAGIS, Julie. *Mai 68, un pavé dans leur histoire: événements et socialisation politique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. 2014. 339 p. (Sociétés en mouvement).

PAGIS, Julie. *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68 : une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin).*, Thèse de doctorat. Paris, EHESS. 2009.

PAILHE, Ariane et Anne SOLAZ (eds.). *Entre famille et travail: des arrangements de couple aux pratiques des employeurs*. Paris : La Découverte. 2009. 500 p.

PARK, Heejung et Anna S. LAU. « Socioeconomic Status and Parenting Priorities: Child Independence and Obedience Around the World », *Journal of Marriage and Family*. 2016, vol.78 nº 1. p. 43-59.

PARSONS, Talcott. « The Kinship System of the Contemporary United States », *American Anthropologist*. 1943, vol.45 nº 1. p. 22-38.

PATRY, Delphine. *Histoire d'un idéal. L'autonomie des élèves dans l'enseignement public français (1959-2019) : les expériences de l'École Vitruve et du Lycée Autogéré de Paris*, Thèse de doctorat. Université de Montpellier. 2019.

PATRY, Delphine. « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Tréma*. 1 novembre 2018 nº 50.

PAUGAM, Serge et Sandrine RUI. « Enquêter « à chaud » sur les mouvements sociaux . Introduction », *Sociologie*. 29 septembre 2020 N° 3, vol. 11.

PAYET, Jean-Paul. *École et familles: une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck. 2017. (Le Point sur).

PAYET, Jean-Paul et Frédérique GIULIANI. « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites » *Les relations école-familles à l'heure de la proximité*. Bruxelles : De Boeck & Larcier. 2014, p.

PERIER, Pierre. *Des parents invisibles: L'école face à la précarité familiale*. [s.l.] : Presses Universitaires de France. 2019. 223 p.

PERIER, Pierre. *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 2015. 224 p. (Le sens social).

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF sciences humaines. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Suisse : Librairie Droz. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. 2000.

PERRENOUD, Philippe. « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant message et messager. » *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible? vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne ; New York : P. Lang. 1987, p. (Exploration).

PERRONNET, Clémence. *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences*, Thèse de doctorat. Ecole Normale Supérieure de Lyon. 2018.

PEUGNY, Camille. *Le déclassement*. Paris : Grasset. 2009. 173 p. (Mondes vécus).

PIERSON, Paul. « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », *The American Political Science Review*. 2000, vol.94 n° 2. p. 251-267.

PINÇON, Michel et Monique PINÇON-CHARLOT. *Sociologie de la bourgeoisie*. Quatrième édition. Paris : La Découverte. 2016. 126 p. (Collection Repères).

PIOLI, David. « La place de l'enfant dans l'institution scolaire à travers les débats syndicaux des années 1980 : des rythmes scolaires à la régulation sociale », *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*. 2006, Vol. 39 nº 4. p. 111-134.

PLAISANCE, Éric. *L'enfant, la maternelle, la société*. Presses universitaires de France. 1986. 266 p.

PLOWMAN, Lydia et Olivia STEVENSON. « Exploring the Quotidian in Young Children's Lives at Home », *Home Cultures*. 1 novembre 2013, vol.10 nº 3. p. 329-347.

POTHET, Jessica. *Le soutien à la parentalité: élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en oeuvre professionnelles, réception par ses publics*, Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes. 2015.

POTHET, Jessica. « Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique », *Lien social et politiques*. 2014. p. 109-136.

POUCET, Bruno. *Chapitre 6. L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ?* Presses universitaires de Grenoble. 2020.

POUCET, Bruno. « L'enseignement privé en France au XXe siècle », *Carrefours de l'éducation*. 2002, vol.13 nº 1. p. 152.

POULAT, Émile. « Laïcité : de quoi parlons-nous ? Confusions et obscurités », *Transversalités*. 2008, N° 108 nº 4. p. 9-19.

PROBOEUF, Pauline. « S'affranchir de l'institution scolaire pour émanciper l'enfant ? », *Emulations - Revue de sciences sociales*. 2 avril 2019 nº 29. p. 123-135.

PRONOVOST, Gilles. *Temps sociaux et pratiques culturelles*. PUQ. 2005. 202 p.

PROST, Antoine. *Chapitre 12. La loi Savary : les raisons d'un échec*. Paris : Presses de Sciences Po. 2002.

PRUVOST, Geneviève. « Penser l'écoféminisme », *Travail, genre et sociétés.* 12 novembre 2019, n° 42 nº 2. p. 29-47.

PRUVOST, Geneviève. « Dépenser moins pour vivre mieux. Le cas de boulangers paysans vivant en yourte », *Revue des politiques sociales et familiales.* 2017, vol.123 nº 1. p. 105-119.

PUZENAT, Amélie. *Conversions à l'islam: unions et séparations.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 2015. 262 p. (Sciences des religions).

RAISON DU CLEUZIOU, Yann. « « Les écoles hors-contrat et la dissidence scolaire des catholiques observants au début du XXIe siècle » ».

RAISON DU CLEUZIOU, Yann. « Les écoles hors-contrat et la dissidence scolaire des catholiques observants au début du XXIe siècle ». Ploërmel, France : Université Rennes 2, CRBC, TEMPORA. 2019.

RAVEAUD, Maroussia. *De l'enfant au citoyen.* Paris: Presses Universitaires de France. 2006.

RAYMOND, Annick. « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation.* 3 août 2011, n° 31 nº 1. p. 41-60.

RAYOU, Patrick. « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct » *L'école dans plusieurs mondes.* Bruxelles : De Boeck. 2000, p. 246-274.

RAYOU, Patrick. *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets.* Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes. 2015. (Culture et Société).

REAY, Diane, Jacqueline DAVIES, Miriam DAVID, et al. « Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, `Race' and the Higher Education Choice Process », *Sociology.* 1 novembre 2001, vol.35 nº 4. p. 855-874.

REGNIER-LOILIER, Arnaud. « L'arrivée d'un enfant modifie-t-elle la répartition des tâches domestiques au sein du couple ? », *Population & Sociétés.* 2009 nº 461. p. 4.

RIGNOLS, Elisabeth. « Incitation à l'interruption de l'activité professionnelle. Effets en termes d'emploi et de natalité », *Économie & prévision*. 1996, vol.122 nº 1. p. 59-68.

ROBERT, André D. et Françoise CARRAUD. *Professeurs des écoles au XXIe siècle: portraits socioprofessionnels*. 1re édition. Paris : PUF. 2018. 231 p. (Education et société).

ROBERT, André D. et Jean-Yves SEGUY. « L'instruction dans les familles et la loi du 28 mars 1882 : paradoxe, controverses, mise en œuvre (1880-1914) », *Histoire de l'éducation*. 31 décembre 2015 nº 144. p. 29-52.

ROBIN, Françoise. *Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine*. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes. 2015.

ROSANVALLON, Pierre. *La société des égaux*. Paris : Seuil. 2011. 427 p. (Les livres du nouveau monde).

ROSELLI, Mariangela. « Ethnographie de deux restitutions manquées », *Revue d'anthropologie des connaissances*. 12 juin 2013, Vol. 7, n° 2 nº 2. p. 525-543.

ROY, Delphine. « « Tout ce qui est à moi est à toi ? ». Mise en commun des revenus et transferts d'argent dans le couple », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*. 1 septembre 2005 nº 45. p. 41-52.

SEGALEN, Martine. *À qui appartiennent les enfants ?* Paris : Tallandier. 2010.

SEGALEN, Martine et Agnès MARTIAL. « Chapitre 6. Les nouveaux âges de la vie », *U*. 2019, 9e éd. p. 144-170.

SERRE, Delphine. « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*. 15 avril 2012, n° 191-192 nº 1. p. 4-13.

SHENKER, Barry. *Intentional Communities (Routledge Revivals) : Ideology and Alienation in Communal Societies*. London : Routledge. 2011.

SINGLY, François de. *Sociologie de la famille contemporaine - 6e éd.* Paris : Armand Colin. 2017. 128 p.

SINGLY, François de. *Enfants adultes : Vers une égalité de statuts ?* Nouvelle édition. Paris : Universalis. 2004. 194 p.

SIROTA, Régine. « Note de synthèse [Le métier d'élève]: Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*. 1993, vol.104 nº 1. p. 85-108.

SLACK, K., J. MANGAN, A. HUGHES, et al. « "Hot", "Cold" and "Warm" Information and Higher Education Decision-Making », *British Journal of Sociology of Education*. 2014, vol.35 nº 2. p. 204-223.

STEVENS, Mitchell L. *Kingdom of children*. Princeton University Press. 2003.

STEWART, Kate et Matthew WILLIAMS. « Researching online populations: the use of online focus groups for social research », *Qualitative Research*. 1 novembre 2005, vol.5 nº 4. p. 395-416.

SUIZZO, Marie-Anne. « French parents' cultural models and childrearing beliefs »:, *International Journal of Behavioral Development*. 30 juin 2016.

SULLIVAN, Alice. « Cultural Capital and Educational Attainment », *Sociology*. 1 novembre 2001, vol.35 nº 4. p. 893-912.

SUNDERLAND, Jane. « 'Parenting' or 'mothering'? The case of modern childcare magazines », *Discourse & Society*. 1 juillet 2006, vol.17 nº 4. p. 503-528.

TANNEN, Deborah. *Family Talk Discourse and Identity in Four American Families*. Oxford : University Press, USA. 2007. 344 p.

TCHOLAKOVA, Albena. « Le remaniement identitaire entre reconnaissance et maintien de la cohérence biographique. L'exemple des réfugié.e.s en France », *Sociologie*. 1 février 2016 N°1, vol. 7.

TENRET, Elise. *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France. 2011.

TERRAIL, Jean-Pierre. « La sociologie des interactions famille/école », *Sociétés Contemporaines*. 1997, vol.25 nº 1. p. 67-83.

TESTENOIRE, Armelle. « Genre, stratification et mobilité sociale au sein des classes populaires », *Lien social et Politiques*. 2015 nº 74. p. 19-36.

THIN, Daniel. « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*. 31 juillet 2009, n° 154 nº 4. p. 70-76.

THIN, Daniel. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 1998. 290 p.

TILMAN, Alice. *L'enseignement à domicile en Belgique francophone : Exploration des motivations parentales*, Mémoire de Master. Université Catholique de Louvain. 2017.

TISSOT, Sylvie. *8. La gayfriendliness de New York à Paris*. Paris : La Découverte. 2019.

TOURNIER, Vincent. « École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue française de science politique*. 1997, vol.47 nº 5. p. 560-588.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle. « Articulation emploi-famille : les usages du temps chez les pères et les mères », *Nouvelles pratiques sociales*. 2003, vol.16 nº 1. p. 76-93.

TRIER-BIENIEK, Adrienne. « Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: a methodological discussion », *Qualitative Research*. 1 décembre 2012, vol.12 nº 6. p. 630-644.

ULRICH, Valérie. *9. Logiques d'emplois à temps partiel et trajectoires professionnelles des femmes*. Paris : La Découverte. 2009.

VAN DE VELDE, Cécile. « 1. « Se trouver » ou la logique du développement personnel », *Le Lien social*. 2008. p. 19-61.

VAN DE VELDE, Cécile. « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark », *Horizons stratégiques*. 2007, n° 4 nº 2. p. 30-42.

VAN GALEN, Jane. *Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives*. Norwood, NJ : Ablex Pub. 1991. 217 p. (Social and policy issues in education).

VAN GALEN, Jane A. « Becoming Home Schoolers », *Urban Education*. 1988, vol.23 nº 1. p. 89-106.

VATZ LAAROUSSI, Michèle, Fasal KANOUTE, et Lilyane RACHEDI. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*. 2008, vol.34 nº 2. p. 291-311.

VERGER, Antoni, Clara FONTDEVILA, et Adrian ZANCAJO. *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York London : Teachers College Press. 2016. 244 p. (International perspectives on education reform).

VERJUS, Anne et Marie VOGEL. « Le travail parental: un travail comme un autre? », *Informations sociales*. 2009 nº 4. p. 4-6.

VERMEERSCH, Stéphanie. « Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole », *Revue française de sociologie*. 2004, Vol. 45 n° 4. p. 681-710.

VIAUD, Marie-Laure. « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*. 2017, vol.10 nº 1. p. 119.

VIAUD, Marie-Laure. *Des collèges et des lycées « différents »*. Paris : Presses Universitaires de France. 2005.

VILLAUME, Sophie et Emilie LEGENDRE. « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013. », *Etudes et résultats*. 2014 nº 896. (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)).

VINCENT, Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 1994. 227 p.

VINCENT, Guy, Bernard LAHIRE, et Daniel THIN. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire » *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 2019, p. 11-48. (Sociologie).

WAGNER, Anne-Catherine. *La mondialisation des classes sociales*. Paris : La Découverte. 2020.

WAGNON, Sylvain. *De Montessori à l'éducation positive: Tour d'horizon des pédagogies alternatives.* Bruxelles, Belgique : Mardaga. 2019. 155 p.

WAGNON, Sylvain. « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Tréma.* 1 novembre 2018 nº 50.

WILLIAMS, Joan. *Unbending Gender: Why Family and Work Conflict and what to Do about it.* Oxford University Press. 2000. 360 p.

WOLF, Joan B. *Is breast best?: taking on the breastfeeding experts and the new high stakes of motherhood.* S.L. : New York University Press. 2013.

WOLF, Joan B. « Is Breast Really Best? Risk and Total Motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign », *Journal of Health Politics, Policy and Law.* août 2007, vol.32 nº 4. p. 595-636.

YEE, Wan Ching et Jane ANDREWS. « Professional researcher or a 'good guest'? Ethical dilemmas involved in researching children and families in the home setting », *Educational Review.* 1 novembre 2006, vol.58 nº 4. p. 397-413.

VAN ZANTEN, Agnès. *19. La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires.* Paris : La Découverte. 2013.

VAN ZANTEN, Agnès. « 3. Les stratégies parentales », *Quadrige.* 2012. p. 93-113.

VAN ZANTEN, Agnès. « Choix de l'école et inégalités scolaires », *Agora débats/jeunesses.* 2010, N° 56 nº 3. p. 35-47.

VAN ZANTEN, Agnès. *Choisir son école.* Paris : Presses Universitaires de France. 2009.

VAN ZANTEN, Agnès Van. « La pluralité des motifs du choix des établissements privés catholiques par les familles des classes moyennes urbaines » in Bruno POUCET (ed.). *L'État et l'enseignement privé : L'application de la loi Debré (1959).* Rennes : Presses universitaires de Rennes. 2019, p. 183-197. (Histoire).

ZELIZER, Viviana A. Rotman. *Pricing the priceless child: the changing social value of children.* Princeton, N.J : Princeton University Press. 1994. 277 p.

Table des figures

Annexes

Annexes A – Compléments méthodologiques

Annexe 1 – Tableau des entretiens réalisés avec les parents

Nb entretiens	Prénom d'emprunt	Modalité scolaire	Diplôme	Nb enfants	Positionnement politique	PCS des parents
1	Carine	IEF	Baccalauréat	5	Gauche	Ouvriers
1	Sarah	Ecole Pluri-pédagogies	Bac+5	3	Extrême-droite	Employés
1	Aurore	IEF	Bac+5	4	Gauche	CPIS
1	Laurene	Ecole publique	Bac+5	3	Apolitique	CPIS
2	Tatiana	IEF	Bac+5	5	X	Ouvriers
1	Alison	IEF	Sans diplôme	4	Apolitique	X
1	Océane	IEF	CAP ou BEP	4	Gauche	Ouvriers
2	Emmanuelle	IEF	CAP ou BEP	2	Désintérêt	Ouvriers
1	Romane	IEF	Bac+2	2	Gauche	PI
2	Carole	IEF	Bac+5	3	Apolitique	CPIS
1	Ingrid	IEF	Bac+3	2	Gauche	Ouvriers
1	Emie	IEF	Bac+5	2	Gauche	CPIS
1	Justine	IEF	Sans diplôme	5	Apolitique	Employés
2	Delphine	IEF	Bac+3	3	Apolitique	Techniciens
1	Floriane	IEF	Bac+3	6	Droite	Employés
1	Joséphine	Montessori + Ecole Démocratique + IEF	Bac+3	4	Centre	CPIS
2	Elodie	IEF	Bac+5	2	Non assignée	Non assignée
1	Claire	IEF	Bac+5	4	pas indiqué	CPIS

1	Malolie	Ecole Steiner	Bac+3	2	Gauche	CPIS
1	Romane	Ecole Steiner	Bac+3	1	Gauche	Employés
2	Sylvie	IEF	Bac+3	3	Extrême-gauche	Techniciens
1	Christian	IEF	Bac+2	2	Gauche	Employés
2	Solenne	IEF	Bac+3	2	Apolitique	CPIS
1	Marie-Laure	Ecole Montessori	Bac+5	1	Droite	CPIS
1	Amanda	Ecole Montessori	Bac+3	3	Centre	Employés
1	Sonia	Ecole Démocratique	Bac+5	2	Gauche	Commerçants
1	Paul	Ecole parentale Pluri-pédagogies	Bac+5	4	Gauche (vote blanc)	CPIS
1	Guenaëlle	Ecole Steiner	Bac+5	1	Gauche	Non assignée
1	Camille	IEF	Sans diplôme	2	Gauche	CPIS
1	Florent	Aîné en IEF et 2 en école Steiner	Bac+5	3	Gauche	CPIS
1	Lou	IEF	Bac+3	4	Extrême-gauche	Techniciens
2	Amaya	Ecole pour enfants précoces	Bac+5	3	Centre	CPIS
1	Johan	IEF	Bac+3	2	Désintérêt	Artisans
1	Baptiste et Ina	IEF + Ecole Démocratique	Bac+5	4	Non assignée	CPIS
1	Christine	Ecole Démocratique	Bac+5	3	Gauche	CPIS

1	Anne	Ecole Steiner	Bac+5	2	Gauche	Artisans
1	Marco	IEF	Bac+2	2	Aucun	Employés
1	Valentine	Ecole Steiner et Ecole Montessori	Bac+5	2	Centre	CPIS
1	Guillaume	Ecole Montessori et Ecole pour enfants précoces	Bac+8	2	Droite	PI
1	María et Christophe	Ecole démocratique	Bac+8	2	Gauche	Ouvriers
1	Yasmine	Ecole Montessori	Bac+2	1	Non assignée	CPIS
1	Véronique et Pierre	IEF	Bac+8	1	Apolitique	CPIS
1	Pascale	IEF	Bac+5	2	Gauche	CPIS
1	Cyrielle	Ecole du 3è type	Bac+3	2	Ecolo	CPIS
1	Clotilde	Ecole Montessori	Bac+5	2	Centre	CPIS
2	Camilla	Ecole démocratique	Baccalauréat	2	Gauche	Employés
1	Louise	IEF + école publique	Bac+3	2	X	Techniciens
1	Matthieu	IEF	Bac+5	3	X	CPIS
1	Stéphane	Ecole Steiner	Bac+5	2	Gauche	CPIS
1	Damien	Ecole pluri	Bac+5	2	Centre	Artisans
1	Ariane	Ecole pour enfants précoces	Bac+2	2	Non assignée	Employés
1	Prune	Ecole Montessori	Bac+8	2	Centre	CPIS
1	Jeanne	IEF	Bac+5	4	Gauche	Techniciens
1	Matthias	Ecole Démocratique	Bac+5	3	Gauche	CPIS

1	Alexia	Ecole Démocratique (aîné)	Bac+5	2	pas indiqué	CPIS
2	Lucille	Ecole Steiner	Bac+8	1	Gauche	PI
1	Claudia	IEF	Bac+2	3	Non assignée	Non assignée
1	Alyssa	IEF	Bac+2	2	Gauche	Techniciens
2	Ophélie	IEF	Bac+3	2	Gauche	CPIS
1	Sophie	IEF	Bac+5	3	Gauche	Techniciens
1	Marina	IEF	Bac+5	2	Apolitique	Artisans
1	Elisabeth	IEF	Sans diplôme	2	Gauche	Techniciens
1	Isabelle	IEF	Bac+5	8	Extrême-droite	CPIS
1	Franck	Ecole Steiner	Baccalauréat	1	Gauche	Artisans
1	Chloé	Aîné en IEF et 2 en école Steiner	Bac+3	3	Gauche	PI
1	Gwendoline	Ecole Pluri-pédagogies	Bac+8	2	Extrême-droite	Commerçants
1	Leïla	IEF	Bac+5	2	Ecolo	CPIS
1	Neila	Ecole du 3è type	Bac+3	1	Gauche	CPIS
1	Jessica	IEF	CAP ou BEP	2	Centre	Ouvriers
1	Margaux	Ecole Steiner	Bac+8	2	Gauche	CPIS
1	Cinthia	Montessori + IEF	Bac+3	4	Extrême-droite	Ouvriers
2	Laurie	IEF	Bac+5	2	Gauche	CPIS

(Suite du tableau)

Sexe	Âge enfants	Profession	Profession du conjoint	PCS_Niv1
Femme	24, 22, 20, 18, 9 ans.	Agent des finances publiques	Non applicable	Employés
Femme	9, 7 et 5 ans	Art-thérapeute à mi-temps	Directeur d'association	PI
Femme	11, 5, 4, 2 ans	Artiste plasticienne	Retraité (électricien)	CPIS
Femme	5, 3, 2 ans	Attachée de recherche clinique	Directeur de Production et Logistique	CPIS
Femme	De 15 à 7 ans	Au foyer	Technicien chez Darty	PI
Femme	14, 12, 7 et 6 ans	Au foyer	Electricien	PI
Femme	10, 8, 5, 2 ans	Au foyer	Développeur informatique	CPIS
Femme	7 et 4 ans	Au foyer	Maçon	Ouvriers
Femme	7 et 5 ans	Au foyer	Pilote d'avion	CPIS
Femme	8, 6 et 4 ans	Au foyer (ex-analyste financier)	Informaticien	CPIS
Femme	4 et 1 ans	Au foyer (ex-dessinatrice)	Dessinateur	CPIS
Femme	7 et 5 ans	Au foyer (ex-enseignante)	Professeur de physique-chimie	PI
Femme	13, 11, 9, 6, 2 ans	Au foyer (ex aide-soignante)	Electricien	Employés
Femme	16, 15, 12 ans	Au foyer (ex-infirmière)	Infirmier	PI
Femme	20, 19, 14, 12, 7 et 4 ans	Au foyer (ex-infirmière)	Kinésithérapeute	PI
Femme	16, 14, 10 et 8	Au foyer (ex-podologue)	Cadre de banque	PI
Femme	4 et 1 ans	Au foyer (ex-professeur des écoles)	Boulanger-pâtissier	PI
Femme	9, 6, 2 + bébé	Au foyer (psychologue)	Informaticien	CPIS
Femme	5 ans + bébé	Au foyer (se lance comme maraîchère)	Artiste	Agriculteurs exploitants
Femme	6 ans	Au foyer (ergothérapeute)	Agent de déchetterie	PI
Femme	21, 16 et 6 ans	Banquière	Pizzaiolo	Artisans, etc.
Homme	4 et 1 ans	Boulanger-pâtissier	Au foyer	Artisans, etc.
Femme	14 et 11 ans	Cadre dans le médico-social	Electricien	PI
Femme	7 ans	Chargée d'études en assurance	Responsable d'équipe technique	CPIS
Femme	15, 10 et 7 ans	Chargée du développement de la franchise	Formateur indépendant	CPIS
Femme	8 ans et 5 ans	Chef de projet informatique	Non applicable	CPIS

Homme	11, 8, 6 et 3 ans	Coach (ex-ingénieur)	Styliste puis assistante de direction puis au foyer	CPIS
Femme	4 ans	Codirectrice d'une agende de communication (association)	Au foyer	Artisans, etc.
Femme	2 ans + bébé	Commerçante de produits écologiques (ex-postière)	Ouvrier agricole	Artisans, etc.
Homme	12, 7 et 5 ans,	Communiquant	Au foyer	CPIS
Femme	19, 17, 14 et 8 ans	Conseillère conjugale et familiale au Planning familial (ex-infirmière et mère au foyer pendant 20 ans)	Non applicable	PI
Femme	13, 10 et 7 ans	Conseillère conjugale et familiale en cabinet privé (à temps partiel)	Cadre financier	PI
Homme	4 et 1 ans	Dessinateur	Au foyer (Dessinatrice)	CPIS
Couple	12, 9, 6 et 2 ans	Directeur Industrialisation dans une entreprise multinationale	Au foyer	CPIS
Femme	20, 17 et 14 ans	Directrice partenariats (société d'assurances)	Non applicable	CPIS
Femme	5 et 3 ans	Directrice d'une agende de communication (association)	Ingénieur agronome	Artisans, etc.
Homme	14 et 11 ans	Electricien	Cadre dans le médico-social	Artisans, etc.
Femme	9 et 7 ans	En congé de formation (antiquaire)	Retraité (marchand d'art)	Artisans, etc.
Homme	6 et 1 ans	Enseignant-chercheur	Enseignante-chercheuse	CPIS
Couple	7 et 4 ans	Enseignante-chercheuse	Informaticien	CPIS
Femme	4 ans	Enseignante en lycée professionnel	Professeur d'économie	PI
Couple	3 ans	Enseignante dans le supérieur	Ostéopathe	CPIS
Femme	4 et 2 ans	Formatrice pour adultes (ex-avocate)	Dirigeant d'une start-up	CPIS
Femme	10 et 6 ans	Gérante d'une école du 3è type	Dirigeant d'une entreprise de peinture/décoration	Artisans, etc.

Femme	11 et 6 ans	Gestionnaire de micro crèche bilingue et chargée de mission auprès des étudiants américains sur le catse l'Universite	Gestionnaire de micro-crèche bilingue (ex pâtissier)	PI
Femme	6 ans + bébé	Graphiste	Dirigeant d'une agence de communication (ex prof de l'EN)	PI
Femme	12 et 7 ans	Infirmière	Educateur	PI
Femme	8, 6 et 4 ans	Informaticien	Au foyer	CPIS
Homme	5 et 3 ans	Ingénieur agronome	Directrice d'une agence de communication	CPIS
Homme	11 et 8 ans	Ingénieur Support technique	Comédienne	Employés
Femme	19 ans et 13 ans	Journaliste	Chef d'entreprise	CPIS
Femme	7 et 5 ans	Juriste	Ingénieur informatique	CPIS
Femme	24, 20, 16 et 12 ans	Libraire	Commerçant	Artisans, etc.
Homme	17, 15 et 10 ans	Manager d'une société d'informatique	Au foyer	Artisans, etc.
Femme	10 et 6 ans	Manager d'une équipe chirurgicale	Cadre commercial	CPIS
Femme	5 ans	Médecin généraliste	Infirmière	CPIS
Femme	12, 11 et 6 ans	Micro-entrepreneuse	Non applicable	Artisans, etc.
Femme	8 et 4 ans	Micro-entrepreneuse	Mécanicien	Artisans, etc.
Femme	7 et 2 ans	Micro-entrepreneuse : animatrice d'ateliers de philosophie	Maçon	Artisans, etc.
Femme	7 ans, 4 ans et 1 an et demi	Micro-entrepreneuse : formatrice en communication adultes/enfants (ex-architecte)	Responsable maintenance dans une fonderie	CPIS
Femme	7 et 2 ans	Micro-entrepreneuse : gérante d'un atelier artistique (ex-professeur de musique)	Non applicable	CPIS
Femme	14 et 7 ans	Micro-entrepreneuse : gérante d'unatelier de peinture	Ingénieur agronome	Artisans, etc.

Femme	21, 19, 17, 15, 11, 10, 7 et 4 ans	Micro-entrepreneuse: vente de produits en ligne	Cadre	CPIS
Homme	5 ans	Musicien et professeur	Non applicable	CPIS
Femme	12, 7 et 5 ans,	Au foyer (se forme pour être pédagogue Steiner)	Communiquant	CPIS
Femme	16 et 12 ans	Notaire	Non applicable	CPIS
Femme	9 et 7 ans	Psychologue libéral	Invalidité	CPIS
Femme	7 ans	Psychomotricienne	Non applicable	PI
Femme	18 et 11 ans	Secrétaire de direction à mi-temps	Chauffeur poids lourds	PI
Femme	12 et 7 ans	Sociologue	Ingénieur informatique (ex)	CPIS
Femme	13, 9, 4 et 2 ans	Au foyer	Employé administratif (chômage)	Employés
Femme	4 et 1 ans	Traductrice indépendante à 80%	Informaticien	PI

Annexe 2 – Emploi du temps sur une journée chez la famille Mésange

Activité conjointes sur le même lieu
Activités distinctes sur un même lieu
Activités distinctes dans des lieux distincts sur le terrain
Activités distinctes avec dans des lieux distincts en dehors du terrain

J1	**16-avr-18**	**Lieu de l'activité**
07:00	lever enfants	Maison parents d'Elodie

08:00	je me lève, fatiguée	Maison parents d'Elodie
08:33	Elodie est en manteau on se prépare à partir.	
08:45	Christian part livrer des macarons	Voiture camionnette
08:52	Départ de St Félix.	
09:03	on écoute de la musique dans la voiture.	Voiture kangoo
09:07	on s'arrête faire des courses, Elodie prend des pruneaux, Maya les prend. Maya pousse son frère dans le chariot pendant qu'Elodie fait les courses.	Biocoop
09:24	fin des courses, la caissière dit "c'est encore les vacances", enfants mangent des pruneaux dans la voiture. Elodie parle du concept de continuum.	Voiture kangoo
09:45	arrivée au lac, enfants jouent au parc à jeux.	Parking du Lac
09:50	Elodie se repose sur le banc.	Lac
09:53	Maya demande à Elodie d'aller aux toilettes elle l'accompagne	Lac
10:08	la belle-sœur d'Elodie - Caroline - est arrivée avec son fils	Lac
10:14	Delphine et sa fille sont arrivées. On discute avec Elodie sur la déscolarisation des parents (concept qu'elle a lu dans Grandir autrement)	Lac
10:18	Enfants jouent dans le parc à jeu, les parents sont à côté jouent avec eux ou discutent entre eux. Jérôme est arrivé avec ses filles.	Lac
10:27	on part du parc à jeu et on va se promener	Lac

10:59	on continue de se promener, Elodie parle de la formation CNV aux autres, parlent d'un livre de Rosenberg les mots sont des fenêtres	Lac
11:30	on mange	Lac (jardins)
12:14	on échange sur les choix alternatifs	Lac
13:30	on part du lac	Parking du lac
14:00	on arrive à la yourte. Je m'installe dans la maison, joue au docteur avec Maya. Elodie va chercher Nadine à l'église du village car elle ne trouve pas	Maison des voisins
15:30	arrivée de Nadine qui est allemande son mari est franco-américain.	Yourte
18:00	Nadine toujours là, Christian travaille sur la maison. Elodie fait faire des jeux aux enfants, elle nettoie dans la maison en même temps qu'elle discute avec Nadine et moi.	Yourte
18:20	Nadine vient de partir.	Yourte
18:35	Christian va laver les enfants et lui-même chez les enfants. Elodie m'a chargé d'étendre leur linge chez les voisins. Elle va aller chercher du pain et vider les poubelles	Maison des voisins
19:00	Christian est dans la sdb avec les enfants.	Sdb maison des voisins
19:24	Maya mange, Christian l'aide. Lucie la voisine est encore avec nous. Elle a passé l'après-midi avec Maya.	Yourte
19:34	Elodie explique à Maya que la prochaine fois Lucie partira avant le dîner car ce sera plus facile pour eux à gérer. Christian fait manger Malo. Christian fait manger Malo. Elodie range le linge. Elodie regarde de la doc de leur stage CNV.	Yourte
19:38	Lucie lit une histoire à Maya à sa demande. Christian fait toujours manger Malo.	Yourte
19:44	Malo vient de tirer le sein de sa mère pour téter après son dîner. Il lui a pris le sein.	Yourte

19:48	Elodie est avec Malo sur un petit matelas à côté de leur matelas, il tète et s'endort comme ça. Elle lui a mis une couette sur lui. Elle se couche à ses côtés. Elle ferme les yeux. Christian est parti ramener Lucie avec Maya.	Yourte (lit)
19:52	Christian et Maya sont revenus. Maya a dérangé Malo et sa maman. Cela l'a réveillé.	Yourte
19:54	Elodie a repris Malo à son sein dans son lit. Maya fait un câlin lové dans les bras d'Elodie.	Yourte
19:57	Elodie a toujours les deux enfants dans ses bras.	Yourte
19:50	Malo est dans les bras de son père car sorti de sous la couette. Christian lui lit une histoire. Maya s'endort avec sa mère. Elodie est couchée. Elle fredonne.	Yourte
20:05	Maya endormi, Elodie rejoint Christian et Malo.	Yourte
20:20	Elodie sort du lit on va manger. Discussion à table entre Elodie et Christian autour de leurs choix éducatifs.	Yourte
22:30	Coucher	Yourte

TOTAL JOURNEE (13h30, 810)
TOTAL NUIT (9h30)

Annexe 3 – Grille d’entretiens - Parents

CARRIERE PARENTALE ET CONCEPTIONS DE L’ENFANCE

Pouvez-vous me raconter votre première expérience en tant que parent ? (choix délibéré ? depuis combien de temps ils étaient en couple ?) Comment avez-vous vécu cette entrée dans la parenté ?

Rétrospectivement, que veut dire pour vous « être parent » ? Quelle serait votre définition d’un « bon parent » ?

Le choix que vous avez fait de déscolariser / scolariser ailleurs qu’à l’école publique, était-il une décision commune, facile à prendre ou vous n’étiez pas d’accord ?

Qu’est-ce que cela a impliqué en termes d’organisation ? (choix professionnel, organisation quotidienne, etc).

Comment caractériseriez-vous cette période qu’est l’ « enfance » ? Etre « enfant » ça veut dire quoi, selon vous ?

EDUCATION – ORIGINE SOCIALE

Et vous, quel regard portez-vous sur votre propre éducation ? Comment la qualifieriez-vous ? Souple ? Ferme ? Anti-autoritaire ? Autre ?

Comment vos propres parents considéraient l’école ?

Pouvez-vous me dessiner / représenter votre parcours scolaire et professionnel ? (réutilisation carte mentale)

RESEAU

A quelle fréquence voyez-vous des gens dans la semaine ? A quelle fréquence voyez-vous des membres de votre famille (frères/sœurs, parents) ?

Quels sont vos centres d’intérêt et activités ?

Etes-vous en contact avec d’autres personnes ayant fait le même choix que vous ? A quelle fréquence les voyez-vous ?

Etes-vous en contact ou adhérez-vous à des associations de parents (IEF, non-sco, écoels alternatives) ?

RAPPORT AU MONDE : VALEURS, POLITIQUE, RELIGION

Quelles sont les valeurs dont vous vous sentez le/la plus proche ?

Quels sont vos centres d'intérêt ?

Situation sur l'échiquier politique

Quel type de supports externes utilisez-vous (émissions télé, ouvrages, articles, reportages, etc.) ?

Comment considérez-vous les différents savoirs pédagogiques (ce que peuvent écrire les pédagogues sur les enfants) ?

RAPPORT A L'ETAT ET A L'INSTITUTION SCOLAIRE

Pour vous, quel est le rôle de l'Etat ? Comment considérez-vous les politiques publiques mises en place par l'Etat ?

Selon vous, à quoi sert l'école aujourd'hui en France ? Et à quoi devrait-elle servir si vous deviez la changer ?

ACTIVITES ET APPRENTISSAGES AVEC L'ENFANT

En gros, c'est quoi votre « journée type » ? Et « semaine type » ?

Avez-vous une gestion du temps particulière ? Une manière de vous organiser ?

Pouvez-vous me raconter les activités que vous avez faites dans les derniers 7 ?

Sauriez-vous dire où en est (sont) votre (vos) enfant(s) dans les apprentissages ?

Comment voyez-vous la suite pour votre (vos) enfant(s) ? (notamment en termes d'insertion sur le marché du travail)

Fiche d'identité de l'enquêté·e

Lieu d'habitation (signalez s'il y a eu différents lieux d'habitation)

Âge

Profession – Diplôme(s) – Champ d'activité (signaler si reconversion(s))

Profession de vos parents

Niveau de revenu

Pays d'origine

Annexe 4 – Grille d'observations - Parents

Thématique	Questions sous-jacentes	Concepts
LIEUX	Caractéristiques (privé, public, intérieur, extérieur, etc.) ? Quels objets (faire un inventaire photographique des objets destinés aux enfants ? ex. quantité et type de jouets ? Quels usages prêtés au lieu ? Fréquence de l'usage (ex. usage différencié des pièces de la maison) ? Combien de journées ont été passées à l'intérieur, à l'extérieur ? Lieu(x) de travail ?	
VIE QUOTIDIENNE (soins personnels, sommeil, repas, travail)	Quelles activités sont faites dans la journée ? Avec qui ? Quels sont les temps forts ? Comment s'organise la journée ? Qui décide ? Quels sont les heures de coucher / lever? Qualité du sommeil ? Temps passé aux soins personnels ? Qu'est-ce qui est partagé ensemble, par toute la famille ? Quelles sont les activités réalisées seul(e) ? Quantité de temps passé à travailler ? Quantité de temps passé aux repas chacun / tous ensemble ? Quantité de temps de pause ? Quantité de temps pour les travaux domestiques ? (cuisine, vaisselle, ménage, rangement, courses, linge, etc.) Quantité de temps aux activités passe-temps (jardinage, bricolage, etc.)	Usage social du temps Travail domestique
SOCIABILITE	Nombre de personnes vues / rencontrées ? Entourage familial présent ou non ? Voisinage connu et vu ou non ? Temps consacré à la sociabilité à distance (téléphone, mails, réseaux sociaux) ? Temps consacré aux loisirs ?	Réseau Parentèle
RELATIONS PARENTS-ENFANTS	Dans quelles circonstances parents et enfants interagissent ? Comment les enfants s'adressent-ils aux parents et inversement) ? Comment sont investis les enfants dans les activités de manière générale ? Par exemple, aident-ils à mettre la table / faire la cuisine, etc…Qu'est-ce qui est permis et qu'est-ce qui n'est pas permis par les parents ? Quelle est la manière de gérer les tensions ? De manière générale, observer le rôle tenu par l'adulte par rapport à l'enfant.	Styles éducatifs (statutaire, maternaliste, contractualiste, bastion, parallèle, association, compagnonnage) Cohésion familiale Degré d'ouverture ou de fermeture sur l'extérieur Fusion ou autonomie dans les rapports parents-enfants

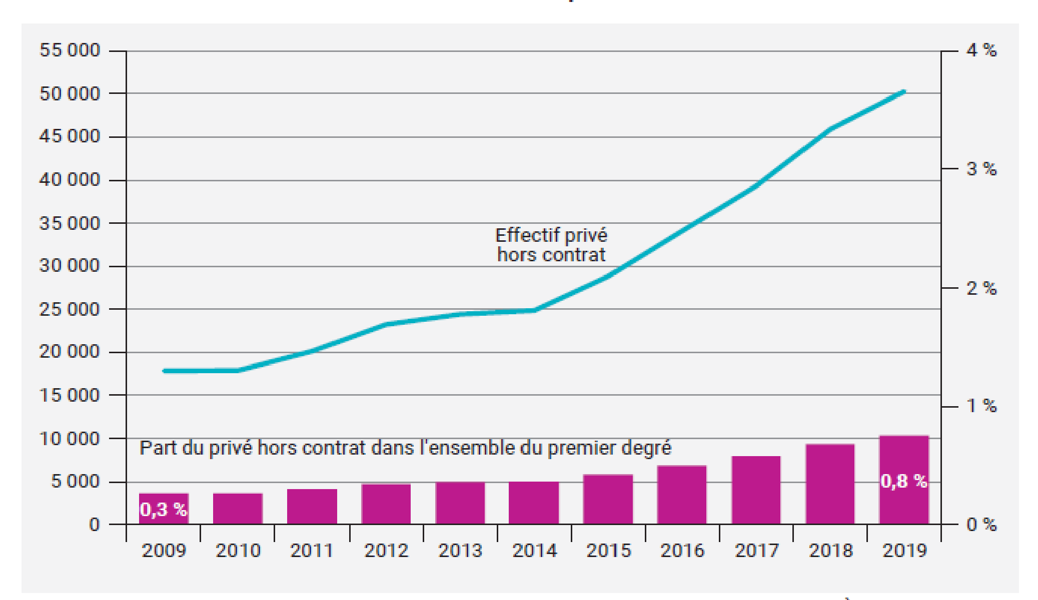
COUPLE	Quelle est la répartition des rôles et des tâches dans le couple ? Qui fait la cuisine / la vaisselle / les courses / met la table ? Quel type de relation est nouée avec les enfants ? (jeux, discussions, soins, etc) Quantité de temps à s'occuper des enfants ? (accompagner, habiller, faire manger, lire histoires, etc.)	Travail parental Division du travail domestique : régulation de ce partage
APPRENTISSAGES **JEUX**	Quels types d'apprentissages sont réalisés ? Informels ? Formels ? Un mix des deux ? Quel type de matériel pédagogique est utilisé ? A quel moment de la journée ? (chronométrer le temps passé à faire une activité pédagogique en tant que telle[248]) Quelle quantité de temps est dédié au jeu ? Quel type de jeu ?	Conceptions pédagogiques

[248] Activité où il y a clairement une volonté pédagogique du parent.

ANNEXES B - Annexe du chapitre 1

Annexe 1 – Evolution des effectifs d'élèves (premier degré) du secteur privé hors contrat de 2010 à 2019 (DEPP, 2020)

▶ 2 Évolution des effectifs d'élèves du secteur privé hors contrat



Lecture : les effectifs du secteur privé hors contrat atteignent 50 300 à la rentrée 2019 (échelle de gauche). À cette même date, la proportion d'élèves scolarisés dans le privé hors contrat parmi l'ensemble des élèves du premier degré, que l'école soit publique ou privée, est de 0,8 % (échelle de droite).
Champ : élèves scolarisés dans le premier degré dans une école publique ou privée, y compris hors contrat, en France métropolitaine + DOM.
Source : MENJ-DEPP, Constats de rentrée premier degré 2009 à 2019.

Réf. : *Note d'Information*, n° 19.45. © DEPP

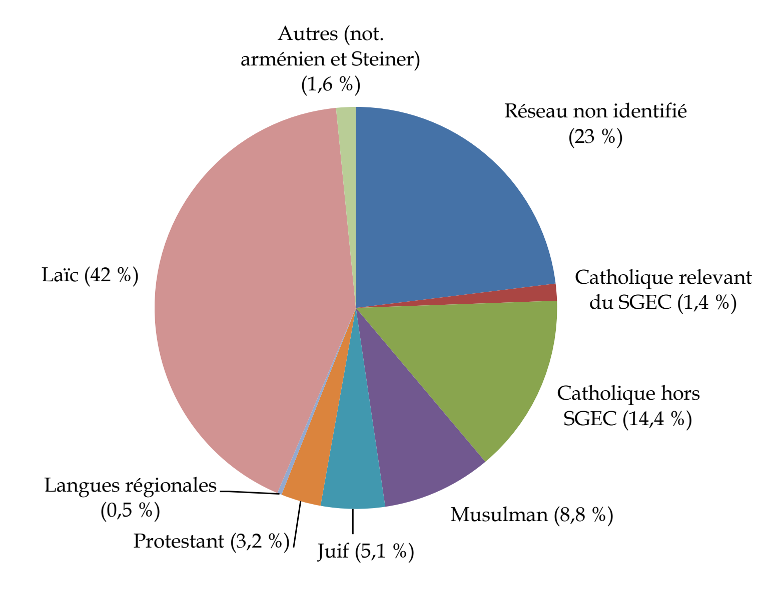
Source : MENJ-DEPP, Constats de rentrée premier degré 2009 à 2019.

Lecture : les effectifs du secteur privé hors contrat atteignent 50 300 à la rentrée 2019 (échelle de gauche). À cette même date, la proportion d'élèves scolarisés dans le privé hors contrat parmi l'ensemble des élèves du 1er degré, que l'école soit publique ou privée, est de 0,8 % (échelle de droite).

Champ : élèves scolarisés dans le premier dans une école publique ou privée, y compris hors contrat, en France métropolitaine + DOM.

Annexe 2 – Répartition du secteur hors contrat





Source : ministère de l'Éducation nationale. Rapport N°277 de Mme Annick BILLON, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 7 février 2018.

ANNEXES C - Annexe du chapitre 3

Annexe 2 – Tableau de fréquences des ouvrages / noms d'auteur · rices ayant inspiré les choix éducatifs des parents

Mot	Fréquence
montessori	134
filliozat	116
dumonteilkremer	46
gueguen	46
autrement	38
alvarez	34
holt	32
stern	30
faber	26
lois	22
éducation	22
elever	22
gray	20
naturelles	20
positive	20
summerhill	18
gordon	18
mazlish	18

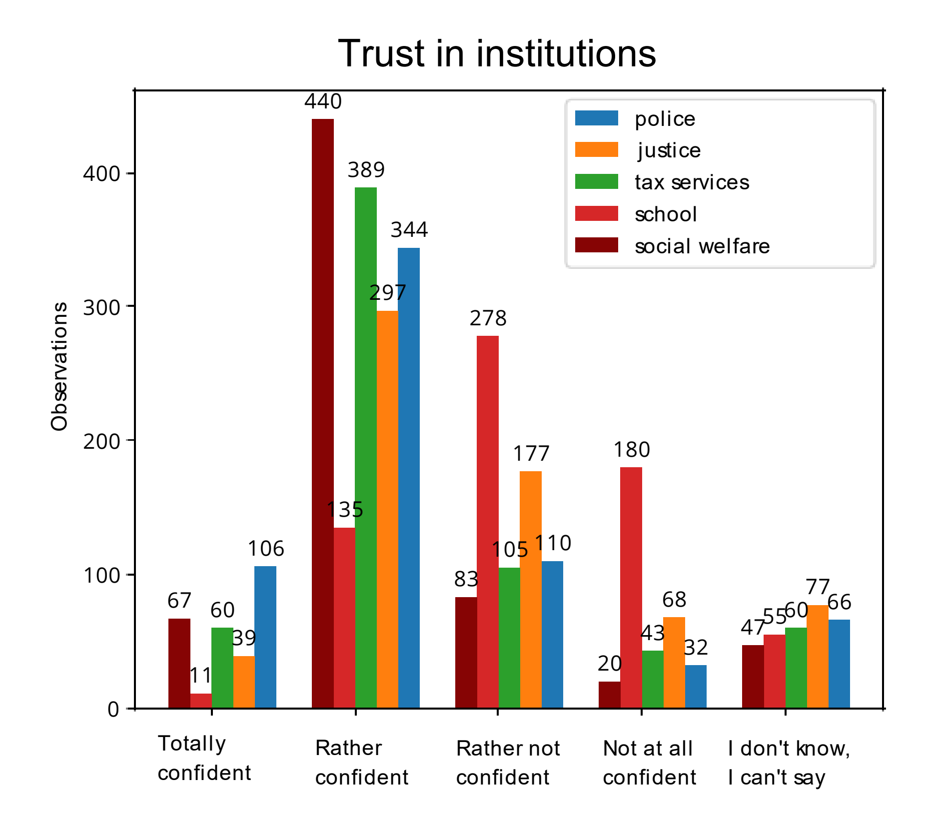
Annexes D – Annexes du chapitre 4

Annexe 1 – Portrait d'une élève « moyenne » : Floriane, une élève timide et réservée

Floriane ne garde ni de bons ni de mauvais souvenirs de l'école. Elle se décrit comme une élève moyenne tout au long de sa scolarité. Au lycée, elle explique qu'il lui a fallu beaucoup travailler pour rester dans la moyenne. Floriane a le sentiment que l'école ne lui a pas fourni l'idée qu'elle était « *capable* ». Elle évoque les jugements professoraux comme un facteur de son manque de confiance en elle : « *Je me suis toujours entendu dire que j'étais timide, que j'étais réservée.* » Ainsi, elle croit que l'école est adaptée à un seul modèle d'élève : « *Je trouve que l'école, si tu ne rentres pas dans le moule de la majorité, tu es vite exclu, justement. Et je le ressens beaucoup pour Arthur. Ou au début de l'année j'étais outrée parce que je me disais : "Oh ils ne font rien par rapport à sa dyslexie ou pas grand-chose, il faudrait faire ci, faut apprendre ça, machin"* ». Face à ce constat, elle s'est vite rendue à l'évidence : si son enfant a un problème avec l'école, elle ne doit pas attendre de l'école qu'elle le règle ; c'est elle – la mère – quoi doit le prendre en charge.

Le baccalauréat en poche, elle était convaincue de ne pas vouloir faire d'études longues car elle en avait « *marre de potasser* ». Elle a donc choisi des études d'infirmière, un cursus court. Cette conviction est à resituer dans le contexte social dans lequel elle a grandi. Ses parents appartiennent aux classes populaires, n'ont pas fait d'études et ne disposaient pas des capitaux nécessaires pour l'aider à s'orienter. Floriane indique elle-même qu'ils ne l'ont jamais incitée à faire des études supérieures. Sa mère était secrétaire de direction et son père a occupé différents emplois, notamment chauffeur-livreur et responsable de la sécurité. Ses parents se sont séparés et Floriane a grandi davantage avec sa mère et le deuxième mari de celle-ci. Son beau-père ingénieur a encouragé Floriane à suivre ses aspirations quand, à l'adolescence, elle a exprimé le souhait de devenir elle-même ingénieure. Pourtant, elle ne se sentait « pas capable » de faire de longues études. Le parcours scolaire de Floriane est profondément travaillé par les rapports de genre et de classe sociale (Hamel et al., 2006; Testenoire, 2015). En tant que femme issue des classes populaires, Floriane a intériorisé le sens de ses limites, sans doute en partie construit par l'institution scolaire (Lemêtre et Orange, 2016).

Annexe 2 – Niveau de confiance dans les institutions publiques



Annexes E - Annexes du chapitre 5

Annexe 1 - Tableau issu du rapport « Enquête sur l'enquête "Choisir son école" » rédigé par Guillaume Garcia (2016)

Figure 9 : Principaux traits distinctifs des quatre types des classes moyennes

Catégories / Traits	Technocrates	Intellectuels	Techniciens	Médiateurs	Chapitre
Visées ou motifs individuels	instrumentalisme	instrumentalisme et réflexivité	instrumentalisme et expressivité de repli	expressivité d'ouverture	chap. 1
Idéaux collectifs	méritocratie de classe et intégration par cloisonnement	équité et intégration par côtoiement	méritocratie et intégration par côtoiement	équité et intégration par côtoiement	chap. 2
Raisonnements fondant les jugements	croyance dans l'effet établissement dans le secteur privé	croyance modérée dans l'effet établissement public	croyance dans l'effet établissement	croyance modérée dans l'effet établissement	chap. 3
Ressources plurielles mobilisées	ressources économiques et culturelles	ressources culturelles et sociales	ressources limitées	ressources sociales	chap. 4
Type de négociation intrafamiliale	négociation par encerclement	négociation par argumentation	négociation par imposition ou par délégation	négociation par argumentation et délégation	chap. 5
Poids des réseaux locaux	entre-soi de classe	enclave « gentrifiée »	quartiers mélangés	enclave « gentrifiée » et quartiers mélangés	chap. 6
Perception subjective de l'offre éducative	préférence pour l'enseignement privé	alternance public/privé	alternance public/privé	préférence pour l'enseignement public	chap. 7
Type de registre politique privilégié	libéralisme affiché	libéralisme honteux	libéralisme contextuel	libéralisme contextuel	chap. 8

Annexe 2 - Extrait du journal Ouest France, daté du 11-12 février 2017.

11-12 février 2017

ouest france

RENCONTRE

Ils plaquent tout pour devenir nomades



***Bye bye* la Vendée ! Dimanche 19, la famille Sanagustin réalisera son rêve : quitter la vie sédentaire pour aller courir le monde à bord de son camping-car. Pour combien de temps ? Durée interminée... Miguel, Élodie et leurs deux enfants Pablo, 6 ans, et Lola, 11 ans, sont sur le départ. En route pour l'Asie, l'Australie et plus, si affinités.**


Ouest-France

La famille Sanagustin part pour cinq années d'aventure à travers le globe.

Il y a ceux qui restent et ceux qui tracent. Les Sanagustin appartiennent définitivement à la seconde catégorie. Miguel, Élodie, leurs enfants Pablo et Lola partent pour un tour de la planète et envisagent, peut-être, **« de ne plus jamais s'établir en France »**. Clairement, ils tirent un trait sur leur existence sédentaire. Désormais, ils veulent voir défiler le monde depuis leur camping-car tout-terrain.

En octobre, la famille a vendu sa maison de Venansault, en Vendée, a embrassé ses proches et entamé un tour de chauffe en Espagne et au Maroc *via* le Portugal.

Après un transit par l'Hexagone, le vrai départ se fera le 19 février, pour un périple globalement défini à travers l'Europe, l'Asie et l'Australie. Le pays des kangourous **« est un incontournable. On pense y rester un ou deux ans. Ce sera un vrai temps fort »**, imagine Miguel. Il projette en fonction des saisons : **« On envisage la Suède pour cet été. »**

Élodie, elle, rêve des grands espaces nord-américains, l'Alaska, le Canada, avant une descente vers les États-Unis, l'Amérique du Sud, puis l'Afrique, **« comme la première fois »**. C'était en 2008, un voyage de vingt et un mois. La famillle n'avait visité **« que »** ces deux continents. **« On est rentré à reculons. »** La greffe en Vendée n'a pas pris. **« On savait qu'on repartirait un jour. »**

Alors cette fois, ils ont l'intention de prendre leur temps. **« Il faut compter au minimum un an par continent. »** Le calcul est rapide. La famille Sanagustin part pour au moins cinq ans. Élodie va encore plus loin : **« C'est un profond changement de vie, une envie de nomadisme, de liberté. »**

Miguel affiche sa **« fierté »** de guider sa famille autour du monde. **« J'ai besoin de ce défi. L'aventure routière, la mécanique, c'est mon truc. »** De son côté, Élodie, sans emploi, se chargera de faire l'école aux enfants, d'envisager les lieux à explorer...

Miguel a quitté son poste de chauffeur du maire de La Roche-sur-Yon. Il remet les compteurs à zéro. Maintenant, il s'agit de **« sortir du moule »**, de gommer cette sensation d'être **« un mouton du troupeau France »**. **« Je veux élever mes enfants loin de la société de surconsommation »,** affirme-t-il. Il veut goûter à des valeurs **« essentielles, sincères »**. **« Elles passeront par les échanges avec les peuples que nous croiserons. »** Avec des touches d'entraide. **« Lors du précédent voyage, j'ai refait l'électricité dans une école du Pérou, et rénové une cuisine dans un centre pour handicapés en Namibie... »**

Des petits boulots au fil des étapes

La famille part avec un budget de 70 000 €. Mais elle sait qu'elle ne tiendra guère plus de trois ans avec cette somme. **« Pour durer, on devra rapidement trouver des p'tits boulots au fil des étapes. »** Par expérience, Miguel estime que leurs réflexes de sédentaires s'effaceront au bout de trois mois de voyage : **« C'est le délai pour lâcher prise et rentrer véritablement dans l'aventure. »**

Il espère que sa Lola, 11 ans, s'y glissera facilement. Elle a eu le cœur gros de quitter ses copines. **« Elle entre dans l'adolescence. Ça pourrait être compliqué »**, selon les parents. **« Il faut que ce voyage soit un épanouissement pour tout le monde. Sinon, on rentre. »**

Le couple s'est demandé s'il devait imposer le périple à ses mômes. **« Mais, entre leur imposer les contraintes du quotidien de sédentaire ou la découverte du monde, où est la vérité ? »** philosophe Miguel.

« Changer de paysage tous les jours, c'est top, reconnaît Lola. **Mais pour moi, c'est temporaire. »** À ses 18 ans, si ses parents sont toujours en vadrouille, elle rentrera **« en France »**.

Son frère Pablo, du haut de ses 6 ans, rage de n'avoir pas goûté au premier tour du monde. Il n'était pas né. **« J'en veux à papa et maman qu'ils ne m'aient pas attendu. »** Le préjudice est réparé.

Le grand départ a été diversement apprécié par l'entourage : **« On passe un peu pour des dingues. Certains sont admiratifs parce qu'on réalise ce dont ils rêvent. »** Le plus dur, c'est la séparation d'avec leurs proches. **« On culpabilise de leur imposer notre absence »**, souffle Élodie. Pour Miguel, c'est même un **« très gros sacrifice »** de quitter son frère jumeau. Il lâche une larme sur le moteur de son 4x4.

Mais tout le monde restera en contact sur les réseaux sociaux. **« On échangera de longs mails. On leur écrira qu'on les aime, parce qu'en face, on oublie souvent de le dire... »**

Patrick GUYOMARD.

Durant son périple, la famille Sanagustin tiendra un blog : www.plem-mobiles.com

TOUT PEUT ARRIVER

Le téléphone pleure

Il avait ouvert une session Uber sur le téléphone de sa femme pour commander une course. Erreur : le smartphone est resté connecté, Madame a pu prendre connaissance de tous les déplacements de Monsieur. Et donc deviner son infidélité. Avec divorce à la clé. Mécontent, le mari volage, qui habite dans le sud-est de la France, réclame aujourd'hui 45 millions d'euros à Uber. Non mais, allô, quoi...

Les pieds dans le plat

À Jacksonville, en Floride (États-Unis), les policiers ne sont sûrement pas près de revenir manger au restaurant grill Cruisers. Sans le vouloir, le propriétaire avait activé l'alarme de son établissement, obligeant les policiers à se rendre sur place. Puisqu'ils se sont déplacés pour rien, les agents lui ont collé une amende. Cela n'a apparemment pas plu au propriétaire. Sa réponse : **« Je comprends pourquoi mes employés crachent parfois dans les plats de vos officiers. »** Charmant...

Bagarre au Parlement

Une bagarre a éclaté au Parlement sud-africain, jeudi soir, entre le service de sécurité et le parti de la gauche radicale. Cela faisait une heure que des députés empêchaient le président Jacob Zuma de faire son discours à la nation. **« Pourri jusqu'à la moelle », « délinquant constitutionnel »**... Jusqu'à l'expulsion des opposants, *manu militari*, le Président en a pris pour son grade.

T'as le look, croco...


Capture d'écran YouTube

Depuis trois jours, les habitants d'Hanahan en Caroline du Sud (États-Unis) s'affolent devant un alligator orange, découvert dans les marais. Puisque l'animal ne peut pas se faire de couleur, on s'interroge. Serait-il allergique à la pollution ? Ou albinos ? En fait, les scientifiques supposent plutôt que l'alligator a passé l'hiver dans un tuyau rouillé et qu'il devrait retrouver sa couleur habituelle dans quelques mois. Dommage, les habitants lui avaient déjà trouvé un surnom : Trumpagator. Toute ressemblance...

Annexes F - Annexes du chapitre 7

Annexe 1 - Article de presse sur la situation financière de l'école des Colibris

MENU ouest france Le Courrier Abonnez-vous Se connecter

Accueil / Pays de la Loire / Angers

Angers. Inquiète pour son avenir, l'école des Colibris lance un appel aux dons

La dernière née des écoles hors contrat lance un appel aux dons pour être certaine de rouvrir en septembre.



Angers, octobre 2018. L'école des Colibris où les enfants portent des blouses de différentes couleurs est en danger. | ARCHIVES CO – LAURENT COMBET

Le Courrier de l'Ouest François LACROIX.

Publié le 05/05/2020 à 20h47

Abonnez-vous

Hors contrat avec l'Education nationale, l'école des Colibris ne vit que de dons, des frais de scolarité et du mécénat. Au cœur du confinement, et alors que les principaux événements destinés à s'autofinancer vont être annulés, l'école créée à la rentrée 2018 près du cimetière de l'Est est inquiète. **« Il manque 30 000 € afin de pouvoir envisager la rentrée de septembre 2020 »**, explique Damien Lutz, l'un des trois fondateurs de l'école des Colibris avec la directrice Yolande Peigné et la trésorière Isabelle Cail. C'est pourquoi l'institution pédagogique alternative fait appel aux dons. Ouverte avec une vingtaine d'enfants de la petite section aux CM2, l'école des Colibris compte quarante élèves cette année. Elle se veut centrée sur l'enfant, mixant les méthodes d'apprentissage Montessori et la pédagogie coopérative du jésuite Pierre Faure. Elle n'applique d'ailleurs ni la semaine des quatre jours, comme dans la majorité des écoles du département, ni la semaine des quatre jours et demi, comme dans les écoles d'Angers, mais la semaine des six matinées, du lundi au samedi de 8 h 30 à 12 h 15. **« Cette proposition alternative offre à des dizaines d'enfants la possibilité d'être heureux à l'école, de s'y épanouir et d'y donner le meilleur d'eux-mêmes »**, expliquent les responsables de l'école.

Annexes G - Annexes du chapitre 9

Annexe 1 - Tableau des pratiques sportives selon les catégories sociales (Defrance, 2011)

Tableau I : **PRATIQUES CULTURELLES ET SPORTIVES : SPORTS SELON LES CATÉGORIES SOCIALES**

	Agri-culteurs	Ouvriers	Artisans-commer-çants	Em-ployés	Inter-méd.	Cadres sup.	Diffé-rentiel cadres/ ouvr.
Golf	< 1	1	< 1	1	2	6	6
Voile	1	2	5	2	3	11	5,5
Gymnastique	2	4	7	17	16	21	5,2
Ski, surf	9	11	19	14	28	36	3,4
Roller	< 1	3	4	4	7	10	3,3
Tennis	2	5	8	6	12	15	3
Canoë, aviron	3	3	3	4	10	8	2,6
Danse	3	2	3	6	8	6	3
Randonnée pédestre, trekking	13	17	29	25	38	42	2,5
Rando montagne, escalade	4	11	13	12	24	23	2,1
Tennis de table, squash, badmin.	3	8	10	7	15	17	2,1
Course, athlétisme	6	18	13	18	26	30	1,7
Natation, plongée	10	25	22	34	46	50	2
Équitation	1	2	5	3	4	4	2
Arts martiaux	< 1	2	1	2	1	3	1,5
Patinage, hockey	< 1	3	1	4	4	4	1,3
Basket, volley, handball	< 1	5	2	4	6	6	1,2
Musculation	3	10	8	10	12	12	1,2
Moto, kart	9	11	17	7	13	12	1,1
Vélo	31	45	40	38	53	52	1,1
Pétanque, billard	19	31	19	20	32	25	0,8
Foot	9	15	8	6	11	9	0,6
Pêche	20	25	17	9	13	8	0,3
Chasse	12	9	9	1	3	2	0,2

Annexe 4 – Nuages de mots sur les activités sportives où les « arts martiaux » ont été agrégés.

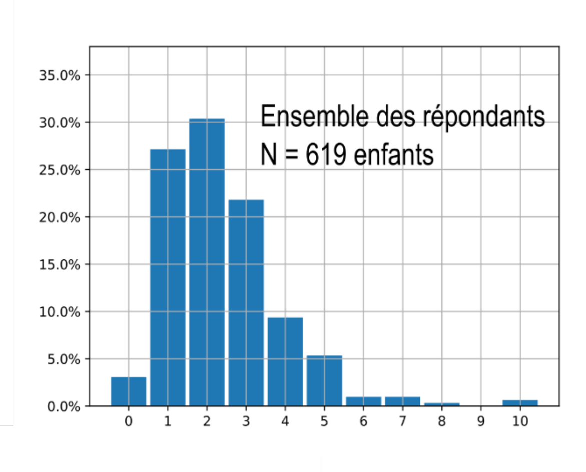


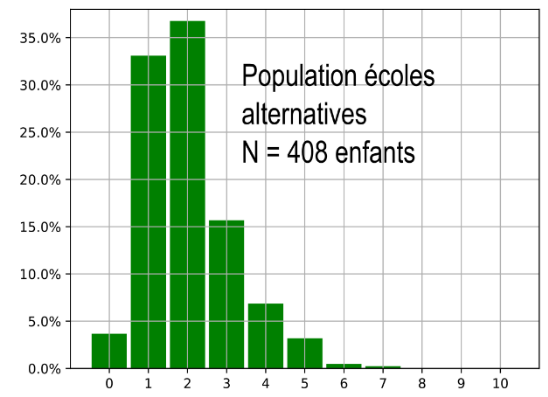
Annexe 3 – Tableau de fréquences des activités sportives réalisées par les enfants

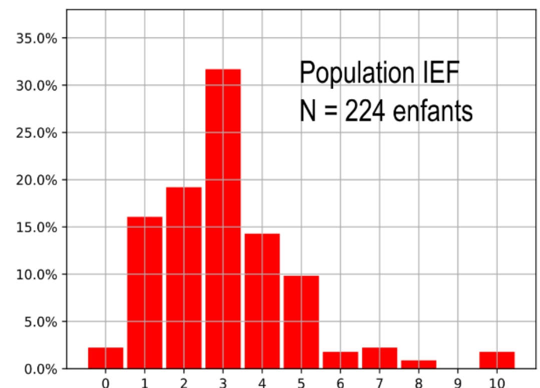
Mot	Fréquence
danse	150
natation	140
tennis	88
équitation	86
escalade	82
judo	78
gym	66
piscine	48
ski	44
foot	40
karaté	38
football	36

gymnastique	36
rugby	34
équitation	32
tir	30
basket	30
vélo	28
arc	26
badminton	26
poney	26
athlétisme	22
boxe	20
roller	20

Annexe 4 - Nombre d'activités extra-scolaires auxquelles participent les enfants[249]







Lecture : 67% des répondant · e · s ont indiqué que leur(s) enfant(s) participent à au moins une activité extrascolaire sportive.

Source : Questionnaire choix scolaires alternatif, Pauline Proboeuf (OSC, Sciences Po / CNRS), données août 2019.

[249] Ces graphes ont été obtenus à partir du nombre d'activités extra-scolaires donnés pour chaque enfant des répondant · e · s. Les enfants ayant moins de trois ans et plus de 17 ans ont été retirés des calculs. On a également enlevé les répondant · e · s qui n'ont pas indiqué que leur(s) enfant(s) ne participaient à aucune activité extrascolaire et qui n'ont rien renseigné concernant cette question. Ces réponses sont donc considérées comme des valeurs manquantes et non comme étant égales à 0.

Annexe 5 – Tableau de fréquences des activités artistiques réalisées par les enfants

Mot	Fréquence
dessin	141
danse	102
plastiques	72
peinture	54
poterie	42
musique	30
chant	24
couture	18

Annexe 6 – Tableau de fréquences des activités pratiquées au moins deux à trois fois dans le mois par les parents

Mot	Fréquence
lecture	210
marche	144
yoga	132
cinéma	102
randonnée	88
danse	78
sport	74
musique	70
course à pied	54
musée	54
vélo	68
natation	44
balade	44
concert	42
chant	42
couture	40
bibliothèque	36
jardinage	34
escalade	32
gym	28
théâtre	26
méditation	24
piano	24
footing	22
cinéma	22
jeux	22
fitness	20
équitation	20